

**ÇOCUK EDEBİYATINDA CİNSİYET ROLLERİ:
MUSTAFA RUHİ ŞİRİN**

ve

AYLA ÇINAROĞLU' NUN ESERLERİ

Mine GÖL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd.Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM

Haziran, 2011

Afyonkarahisar

**T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇOCUK EDEBİYATINDA CİNSİYET ROLLERİ:
MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYL A ÇINAROĞLU' NUN
ESERLERİ**

**Hazırlayan
Mine GÖL**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM**

AFYONKARAHİSAR 2011

YEMİN METNİ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalına Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ Çocuk Edebiyatında Cinsiyet Roller ve Mustafa Ruhi şirin ve Ayla ınaroğlu’ nun Eserleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını, eserlerin Kaynakça’da gűsterilen eserlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/06/2011

Mine GűL

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr.Ahmet Kemal BAYRAM

Jüri Üyeleri : Doç.Dr. Hilmi UÇAN

: Doç.Dr. Osman KONUK

İmza



Sosyoloji Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mine GÖL'ün "**Çocuk Edebiyatında Cinsiyet Rollerini: Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu'nun eserleri**" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 04.05.2011 günü saat 14:00'de Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Doç.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET

ÇOCUK EDEBİYATINDA CİNSİYET ROLLERİ: MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYL A ÇINAROĞLU' NUN ESERLERİ

Mine GÖL

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Haziran 2011

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM

Okuma, yaşamı renklendiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasını sağlayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu beceri ilköğretimin ilk kademesinden başlayarak hayat boyu devam eden zihinsel bir etkinliktir. Bu becerinin geliştirilmesinde iyi seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleri önemli rol oynar. Özellikle birçok alışkanlık 3-6 yaş yani kişiliğin temellerinin atıldığı kritik yıllar olan okul öncesi döneme rast gelen edebiyat ürünlerinin hassasiyet göstererek yazılması tüm çocuk yazarlarını ilgilendiren bir konudur.

Bu çalışma genel anlamda, okul öncesi çocuğuna yönelik hazırlanan kitaplarda yaratılan kalıp yargıların incelemesinden oluşur. Bu doğrultuda kitapların içeriğinde yer alan kalıp yargılar; niteliksel analizi yöntemi ile yorumlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu' nun çocuklara aktardıkları kitaplar arasından seçilmektedir. Çalışma sonucunda, kalıp yargıların edebiyat gibi ciddi bir kanalla çocuklara sunulması açısından yazarın cinsiyet belirleyici olmadığı ve cinsiyet kimliği inşasında etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Cinsiyet Roller, Kalıp Yargı, Mustafa Ruhi Şirin, Ayla Çınaroğlu

ABSTRACT

GENDER ROLES in CHILDREN LITERATURE: MUSTAFA RUHİ ŞİRİN' s and AYLA ÇINAROĞLU' s WORKS

Mine GÖL

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMANT of SOCIOLOGY**

June 2011

Advisor: Asis. Prof.Dr. Ahmet Kemal BAYRAM

Reading is a skill which makes the life colourful and provides with getting knowledge and cultural information. It should be developed continuously. Reading skill is a mental activity which is needed to gain. Well-selected literature products play important role on developing this skill. Especially, it is an essential subject which is interested all authors for children in the terms of writing their books sensitively because many habits are gained in 3-6 age period in other word, these years are critical in respect to their personality development.

This study as a whole consists of examining in stereotyped judgements in the books which are written for kindergarten children. Accordingly, stereotyped judgements which are take placed in the content of books are tried to analyses with the qualitative analyses method. The sample of the study has been chosen among Mustafa Ruhi Şahin's and Ayla Çınaroğlu's books. In the end of the study, it is stated that presentations of stereotyped judgements through the literature effects on modern society and modern person identity.

Key Words: Children Literature, Gender Roles, Stereotyped Judgement, Mustafa Ruhi Şahin, Ayla Çınaroğlu

ÖNSÖZ

Bu çalışmaya başlamadan önce, Yüksek Lisans eğitimim, tez araştırması ve hazırlığı süresince benden yardımlarını, desteğini ve bilgisini esirgemeyen değerli danışmanım ve aynı zamanda Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ) Kamu Yönetimi Bölüm Başkanı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM'a,

Yüksek Lisans eğitimim süresince her konuda katkılarını esirgemeyen, gerek öğrencileri ile iletişimde gerekse de alanlarında uzman olarak değerli bilgilerini paylaşıp, iyi bir eğitim almamızı sağlayan AKÜ Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyeleri'nden başta Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü ve Sosyoloji Bölüm Başkanı Sayın Doç. Dr. Mehmet Karakaş'a, Doç. Dr. Osman Konuk'a, Doç. Dr. Kenan Çağan'a, Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Yıldırım' a ve AKÜ Türkçe Öğretmenliği öğretim üyelerinden Sayın Doç. Dr. Hilmi Uçan'a görüş ve düşüncelerini paylaştığı için;

Son olarak, sabır ve desteklerini hiç bir zaman esirgemeyen ve bana güzel bir çalışma ortamı sağlayan değerli aileme teşekkürü bir borç bilirim.

02.06.2011

Mine GÖL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM EDEBİYAT VE ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİ

1. EDEBİYAT ve ÇOCUK EDEBİYATI.....	4
2. ÇOCUK EDEBİYATI	6
2.1. ÇOCUK EDEBİYATINDA İÇERİK VE ÜSLUP TARTIŞMALARI.....	9
2.2. ÇOCUK EDEBİYATININ AMACI VE KAPSAMI.....	12
2.3. ANA DİLİ ÖĞRENME AÇISINDAN ÇOCUK EDEBİYATI.....	13
2.4. ÇOCUK EDEBİYATININ BİR EDEBİYAT TÜRÜ OLARAK GELİŞİMİ. 16	
2.4.1. Avrupa Ülkelerinde ve A.B.D’de Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi	16
2.4.2. Çocuk Edebiyatının Çocuğun Düşünce Dünyasındaki Yeri	18
3. ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİ	19
3.1. MASAL.....	19
3.2. EFSANE.....	20
3.3. DESTAN	20
3.4. ROMAN.....	21
3.5. HİKAYE	21
3.6. TİYATRO	21
3.7. GEZİ.....	22
3.8. ANI.....	22
3.9. FIKRA.....	23
3.10. ŞİİR	23
3.11. BİLMECE	24
3.12. TEKERLEME	25
4. ÇOCUK YAYINLARI.....	27
4.1. EDEBİ OLMAYAN ÇOCUK KİTAPLARI	28
4.2. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLAR	28
4.2.1. Fiziksel Özellikler.....	29
4.2.2. İçerik Özellikler.....	29
4.3. OKUL ÇAĞI ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLAR.....	30

İKİNCİ BÖLÜM
ÇOCUK KİTAPLARI, CİNSİYET ROLLERİ ve KALIP YARGILAR

1. CİNSİYET KAVRAMI	34
1.1. CİNSİYET	34
1.2. TOPLUMSAL CİNSİYET (GENDER).....	34
1.2.1. Cinsiyet Rolü.....	35
1.2.2. Cinsel Kimlik	35
1.2.3. Cinsiyete İlişkin Kalıp Yargılar	36
1.2.4. Cinsiyetin Toplumsallaşması	37
1.2.5. Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılar	38
1.2.6. Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaklaşımlar	40
1.2.7. Cinsiyet Rollerinin Gelişimi İle İlgili Teoriler.....	42
1.2.7.1. Psiko-analitik kuram.....	42
1.2.7.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	44
1.2.7.3. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	45
1.2.7.4. Sosyal Cinsiyet Şema Kuramı.....	47
1.3. CİNSİYET ROLÜ KİMLİĞİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER	48
1.3.1. Aile Bireyleri.....	48
1.3.2. Oyun ve Oyuncaklar	51
1.3.3. Kitap ve Medya Yayınları	52
1.3.4. Akran Grupları	53
1.4. ÇOCUK KİTAPLARI VE CİNSİYET ROLLERİ	53
1.4.1. Çocuk Kitaplarında Kişilik ve Cinsiyet Rollerini	54
1.4.2. Çocuk Kitaplarında Mekân ve Cinsiyet Rollerini.....	55
2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUK HİKAYE KİTAPLARINDA KALIP YARGILAR VE KİMLİKLER	60
2.1. ÇOCUK DÜNYASININ İNŞASINDA, ÇOCUK HİKÂYE KİTAPLARINDA YER ALAN KALIP YARGILAR	60
2.2. AİLE KALIP YARGILARI (MODERN/GELENEKSEL	63
2.3. KIR VE KENT AYIRIMINA YÖNELİK KALIP YARGILAR, KATEGORİLER, ÖNYARGILAR	64
2.3.1. Anne Kalıp Yargısı.....	65
2.3.2. Baba Kalıp Yargısı.....	65
2.3.3. Nine Kalıp Yargısı.....	65
2.3.4. Çocuk Kalıp Yargısı.....	65
2.3.5. Diğer Kalıp Yargısı	65
2.3.6. Canlı ve Cansız Varlıkların Kalıp Yargıları	66
2.4. MESLEK KALIP YARGILARI, KATEGORİLERİ, ÖNYARGILARI.....	67
2.4.1. Kadın Meslekleri Kalıp Yargısı	67
2.4.2. Erkek Meslekleri Kalıp Yargısı	67
2.4.3. Ortak Meslek Kalıp Yargısı	68
2.5. DİNSEL KALIP YARGILAR, KATEGORİLERİ, ÖNYARGILARI.....	68
2.6. HAYAL DÜNYASININ YARATILMASINDA KALIP YARGILAR, KATEGORİLERİ ÖNYARGILAR	69
2.7. TOPLUMSAL CİNSİYET KALIP YARGILARI.....	70

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
TÜRKİYE’DE ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHÇESİ,
MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYL A ÇINAROĞLU

1. TÜRKİYE’ DE ÇOCUK EDEBİYATININ GELİŞİMİ	73
1.1. TANZİMAT DÖNEMİNDEN CUMHURİYET’ E KADARKİ DÖNEM.....	73
1.2. 1923’TEN SONRA TÜRKİYE’ DE ÇOCUK EDEBİYATI’ NIN GELİŞİMİ	74
1.3. 1970’ Lİ YILLARDA ÇOCUK EDEBİYATININ TÜRKİYE’ DE GELİŞİMİ	77
1.4. 80’Lİ YILLARDAN GÜNÜMÜZE ÇOCUK EDEBİYATININ TÜRKİYE’DE GELİŞİMİ	78
1.5. ÇOCUK EDEBİYATI ARAYIŞLARI	81
2. MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYL A ÇINAROĞLU’ NUN ESERLERİNDE CİNSİYET ROLLERİ	87
2.1. MUSTAFA RUHİ ŞİRİN	87
2.1.1. Hayatı	87
2.1.2. Eserleri	88
2.1.2.1. Yetişkinlere Yönelik Kitaplar	89
2.1.2.2. Çocuk Kitapları	90
2.1.2.3. Uyarlamalar	91
2.1.2.4. Hazırladığı Antolojiler	92
2.1.2.5. Yayına Hazırladığı Kitaplar	92
2.1.2.6. Yıllıklar	92
2.1.2.7. Son Dönemde Yayımlanmış Bildiri ve Makaleleri	92
2.1.2.8. Raporlar	93
2.1.2.9. Projeler	93
2.1.3. Ödülleri	94
2.1.4. ”Her Çocuğun Bir Yıldızı Var” Eserinin Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi	95
2.2. AYL A ÇINAROĞLU	98
2.2.1. Hayatı	98
2.2.2. Ödülleri	98
2.2.3. Eserleri	99
2.2.4. ”Babamın Burnundan Düştüm” Eserinin Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi	104
SONUÇ	107
KAYNAKÇA	113

GİRİŞ

Edebiyat, çocuğun zekâ, hayal gücü, muhakeme yeteneği, problem çözme becerisi gibi beyin faaliyetlerini geliştirecek bir unsurdur. Çünkü edebiyat, engin tecrübelerle çocuğa hayatın, dünyanın hallerini sunmakta, ona doğru davranışı için model olmaktadır. Model olma çocuk eğitiminde ayrı bir önem taşır. Zaten çocuk edebiyatı da öncelikle çocuğu eğitime çabasından ortaya çıkmıştır. Geleceğin anahtarı olarak kabul edilen çocuğun, edebî bilinç deneyiminden geçmesi bu açıdan önemlidir. Çocukta ana dilin temelleri kulak dolgunluğuyla atılır. İlk okuma-yazma döneminden sonra, okumaya başlayan çocuk, devamlı okuma isteğiyle dolar. Onun bu ihtiyacını ise edebiyat ürünleri karşılar. Edebiyat ürünleri çocuğa hayal dünyasını zenginleştirebileceği, geliştirebileceği yeni motifler sunabilir. Yani bir edebiyat ürünü, çocuğa güzeli sevmeyi, dilini en iyi şekilde kullanmayı, hayal gücünü çalıştırmayı öğretir.

Çocuk edebiyatının amacı asıl olarak çocuğun okuma alışkanlığı edinmesini, edebiyattan tat almasını sağlamak olduğu söylenebilir. Ancak bu, çocuk edebiyatını eğitim aracı yapmaktan çıkarmaz. Okuma konusunda ilerledikçe çocukların edebiyat eserlerinden faydalanma isteği artar ve okuma zevki gelişir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk döneminin çok önemli olduğu varsayılmaktadır. Okuma zevkinin ve tercihlerinin netleşmeye başladığı bu dönemde çocuklara yönelik eserlerin konu, içerik, dil ve anlatım yönünden seviyeye uygun olanları tercih edilmelidir. Bu da ancak bu yaş grubu için seçilmiş çocuk edebiyatı ürünleriyle mümkündür. Ancak her edebiyat ürünü belli bir perspektifin ürünüdür. Bu açıdan düşünüldüğünde diğer edebiyat eserleri gibi çocuk edebiyatı eserleri de, belli bir dünya görüşü, ideoloji veya kültürel değerlerin taşıyıcısı konumundadır.

Bu açıdan düşünüldüğünde çalışmanın ana amacı, edebiyat eserlerinde genel olarak yer alan cinsiyet rolleri ve bu rollere ilişkin kalıp yargıların, Şirin ve Çınaroğlu' nun eserlerinde hangi biçimlerde yer aldığını tespit etmektir. Cinsiyet rollerinin tespiti açısından Türkiye' nin önde gelen farklı cinsten iki çocuk edebiyatı

yazarının karşılaştırılması özellikle seçilmiştir. Buradaki amaç, cinsiyet kalıp yargılarının çocuk edebiyatına yansımada ürün sahibinin kadın ya da erkek olmasının belirleyici olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu çerçevede çalışmanın Birinci Bölümünde, çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatının özellikleri, çocuk kitaplarında olması gereken niteliklere yer verilmiştir. Bununla birlikte, anadili öğrenme açısından çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı türleri birinci bölümde yer alan belli başlı konulardır. Çocuk edebiyatının çocuğun düşünce dünyasındaki yeri, başlığı araştırmanın iskeletini oluşturacak türden bir konu olma özelliğini taşımaktadır. Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk yayınlarının fiziksel ve içerik özellikleri önemle üzerinde durulması gerektiğine inanılan ve ele alınan diğer başlıklardandır.

İkinci Bölümde çocuk kitaplarının cinsiyet rolleri ile olan ilişkisi anlatılmaktadır. Bunun için öncelikle cinsiyet, toplumsal cinsiyet, toplumsal roller, kalıp yargılar, cinsiyet rollerinin gelişimi ile ilgili kavramlara ve teorilere yer verilmiştir. Cinsiyet rolü kimliğinin oluşması ve bunun oluşmasını etkileyen etmenler araştırmanın en önemli kısımlarını oluşturmaktadır. Özellikle çocuk kitaplarındaki kalıp yargıların, onların dünyasının inşasını nasıl etkilediği sorusuna cevap bu bölümdedir.

Üçüncü Bölüm olan son bölümde ise, Türkiye’ de çocuk edebiyatının ilk olarak ortaya çıktığı Tanzimat Dönemi ve Meşrutiyet Dönemi özelliklerine, ayrıca çocuk edebiyatının ülkemizdeki tarihsel gelişimi ve bu tarihsel gelişimde yer alan diğer edebiyatçılarımız da anılmıştır. Bu çalışma, Türkiye’deki çocuk edebiyatının gelişim sürecini anlatmak için ve bu süreçte yer alan edebiyatçılar ve eğitimcilerle ilgili var olan çalışmaların yetersizliğinden dolayı, bu alandaki boşluğu doldurmak amacı ile yapılmıştır. Çalışmamızın konusu olan M. Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu da, Türk eğitim sistemine kattıklarıyla, çocuk edebiyatı alanına ve Türk edebiyatına kazandırdığı eserlerle eğitim tarihi ve çocuk edebiyatı tarihinde incelenmeye layık kişilerdir. Ülkemizde yeni yeni oturmaya başlayan çocuk edebiyatı geleneğinden bahsedebilmek için önce bu geleneğin oluşması için emek vermiş insanları bilmek gerekir. Bu yüzden önemli isimlere ve eserlerine bu bölümde yer verilmiştir.

Daha çok kavramsal olarak toplumsal cinsiyetin ne olduğu, nasıl toplumsal bir süreç izlediğine yer verilmiştir. Toplumsal cinsiyet, ailede ve diğer sosyal ortamlarda kazanılan kalıp yargılarla öğrenilerek pekiştirilir Cinsiyet kalıp yargılarını anlama, sosyalleşme sürecinde cinsel kimlik arayışları temel tartışma konuları olmuştur. Kategorizasyonları anlama açısından önemli yıllar olan okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet anlayışlarının benimsenmesi, bu benimsenme sürecinde ne gibi aşamalardan geçildiği teorik çerçeve ve kalıp yargılarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri değinilen diğer konulardır. Bunun yanı sıra çocuk edebiyatının kalıp yargıların oluşmasında nasıl önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi ve bunun farklı cinsiyetten iki yazarın eserlerinin incelenerek tespiti ile ilgili literatür taraması aracılığı gerçekleştirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

EDEBİYAT VE ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİ

1. EDEBİYAT ve ÇOCUK EDEBİYATI

Edebiyat kelimesi köken bakımından Arapça *edeb* kelimesinden gelmektedir. İyi huy, ahlak anlamlarına gelen *edeb* kelimesinin Türkçe'ye geçişi çok eskilere dayanır. Edebiyat, kelime kökeni itibariyle duygusallık, iyilik ve güzellik anlamlarını beraberce barındırır.

Edebiyat sözlük anlamı ile “Olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığıyla biçimlendirilmesi sanatı, yazın, literatür” (Türkçe Sözlük, 1998; 670) olarak tanımlanmaktadır.

Edebiyat terimini Kabaklı (2006: 24) şu şekilde ifade etmektedir: “Edebiyat bilgi, gözlem ve deneyişlere dayalı duygular, düşünceler, hayaller yardımıyla, güzel söz ve yazı eserleri meydana getirme sanatıdır”. Edebiyat, dil aracılığıyla oluşturulur ve oluşturanın tecrübe ve isteklerine bağlı olarak dünyayı yansıtır.

Edebiyatın estetik boyutunu ön plana çıkaran Tevfik Fikret'e göre; edebiyat insanı okumaya, okuya okuya fikirden lezzet almaya alıştırtıyor. Zihin o sayede tatlı tatlı çalışıyor, çalıştıkça bir keyif bir huzur, bir tecessüd (yenilenme) hissediyor. Gitgide fikir daha ziyade inceliyor. Kalp daha ziyade rikkat (incelik) buluyor. Nihayet de en ince mülahazat, en rakik (ince) hissiyat kolayca kabul ve telakki edilmeğe başlanıyor” (Tuncer, 2000: 87).

İncelik ve duygusallık vurgusunun yanı sıra edebiyatın ne olduğu üzerine birçok açıklama ve tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan birkaçını sıralamak gerekirse;

Örneğin Çelik (2002: 105) edebiyatı; ”Sanatsal bir kaygıyla söylenen ya da yazılan iki çift söz ya da yazın sanatının ta kendisi” olarak tanımlamaktadır.

Aynı çerçevede Tural'a (1993: 57) göre ise edebiyat; hayatın yer yer çelişir görünen gerçeklerini idrak ettikten ve onların içinden birtakım ayıklamalar, seçmeler, değiştirmeler ve eklemeler yaptıktan sonra lisanın imkânlarından faydalanarak yeni

bir bütünlük, özel bir yapı haline getirmek, seviyesi yüksek bir haberleşme vasıtası kılmak üzere yapılan çalışmaların sonunda ortaya konan kompozisyonudur.

Edebiyata ilişkin estetik yönlü bu açıklamaların yanı sıra bir de bilimsel yönüne dikkati çeken tanımlamalar mevcuttur. Örneğin; Bilgegil'e (1997: 428), edebiyat; yazma sanatı ile ilgili kaidelerin bütünü ve uygulamada bu kaidelere uygun eserleri de içine alan disiplindir".

Dil merkezli bir yaklaşımın sonucu olarak edebiyat ise, insanın, dış dünyasıyla iç dünyası arasında dil yoluyla kurduğu ilişkinin ürünü (Oktay,1993:175) olarak tanımlanır. Sanatsal yönüyle ilgili olarak ayrıca; nesnelere dil yoluyla belirtip gösterme sanatı olduğu kadar dil ediminin kendisini yansıtmaya sanatı olarak da ortaya çıkması tanımını kullanılır.

Aynı çerçevede Pospelov'a (1995: 97) göre edebiyat, düşünsel yaşamın süreçlerini, insanı çevreleyen gerçeklikle bağlantılı olarak dolaysızca ve doğrudan gösterme olanağına sahiptir. Ayrıca edebiyat, insanların düşünceleriyle etkileşim içinde bulunan duygularını ve niyetlerini de özgürce ve cesurca kucaklar.

Bir sanat dalı olarak edebiyatın evrenselliği ve kapsayıcılığı söz konusudur. En iyi ifadesini Hegel'in sanatsal edebiyatı tanımlaması ile bulur : "her içeriği her biçimde yoğurabilen genel sanat anlayışıdır (Tuncer, 2000: 25-32).

Dil yardımıyla edebiyat, gerçekliğin herhangi bir yanını yansıtabilecek durumdadır. Dile dayalı sanatın önünde bu anlamda gerçekten de hiçbir sınır olmadığı görülür. Bununla birlikte bilgi öğretisi aracı olarak kullanıldığını 19.yy da gerek Rusya'nın gerekse Batı Avrupa'nın sanatında bu gerçekçiliğin döneme damgasını vuran isimler ve eserleri ile anlamak mümkündür (Pospelov, 1995: 101). Mesela; Stendhal' in klasikler arasında yer alan *Kırmızı ve Siyah* adlı eseri tam bir psikolojik roman özelliği taşır. Balzac' ın ise *Vadideki Zambak* adlı yapıtı ustanın tüm yeteneklerini görmemizi sağlayan çarpıcı bir aşk romanıdır. Zamanlarının yaşamını, dokusunu sanatsal olarak öylesine bütünüyle yansıtmışlardır ki başka hiçbir sanat dalı bu denli kapsamlı sosyolojik ve psikolojik çözümler sunamaz.

Edebi yönü ile edebiyat mercek altına alınacak olursa; malzemesi dil olan bir yaratma alanıdır denebilir. Tural'a (2004: 112) göre, dilin, en seçme kelimelerle ve

diğer dil imkânlarını kullanarak ilgi ve heyecan duyacak şekilde özel bir yapı haline getirilmesi, edebiyat eseridir. Aynı zamanda insana ait duyguyu, düşünceyi, hayali; ilişkilerle ortaya çıkan durumlar karşısındaki yorumları, tutumları, bir dilin imkânlarını en güzel şekilde kullanarak gerçekten olmuş gibi anlatma sanatına edebiyat denir. Kısaca tüm edebiyat; temel taşı dil olan bir kurgusallık alanıdır. Dilin temel yapısı olan kelimeler, değişik anlamda kurgulanarak yeni ve farklı anlamı olan bir ürün oluşturmaktadır.

2. ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk edebiyatı kavramını açıklamadan önce *çocuk* ve *edebiyat* kavramları açıklanmalıdır. Türkçe Sözlükte (1998: 495) çocuk, “Bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” olarak tanımlanıyor. Dilidüzgün (2000: 254) ise çocuğu; kendisine has algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren, sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla bütünüyle örtüşmeyen bir varlık olarak tanımlar.

Çocuk edebiyatı terimi ilk olarak, masal, fabl gibi türlerde görülen, yani izleyicisi dikkate alınan yaratılan ürünleri akla getirmektedir. Fakat pek çok zaman çocukların anlatıldığı yani ‘başkişi’ olarak çocukların seçildiği ürünler de çocuk edebiyatı içinde düşünülmektedir. Roman, hikaye, şiir gibi edebi türler ve sinema, tiyatro, müzik, resim gibi sanat dalları nasıl tek bir kesimin yaratması değilse ve bir kesimin hizmetine girmemişse çocuk edebiyatı için de durum aynıdır. Edebi türler ve sanat dalları kişiye haz, mutluluk, heyecan, bilgi verme, kişileri olay içinde yetiştirme, onları geçmiş yaşamlardan nasiplendirme gibi amaçlarla var olmuşlardır. Bu çerçevede çocuk edebiyatı; çocuklar için yaratılmış edebiyat veya çocuklar başkişi alınarak üretilmiş edebiyat demektir

Çocuk edebiyatı ise çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanmış edebi ürünlerdir. Çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar (Oğuzkan, 2000: 3). Çocuk edebiyatı kavramında farklı tanımlama ve yaklaşımlara tanık olunmaktadır. En genel biçimiyle de çocuk edebiyatı “...dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinimlerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini

sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır...” (Sever, 2000: 41). Çocuk edebiyatı dünyayı çocuğa sanatsal bir biçimde tanıtır. Çocuk edebiyatı, çocukların gelişimi için hazırlanan bir edebiyattır. Çocuk, çocuk edebiyatının nitelikli ürünlerini okuduğu sürece hem okumaktan zevk alacak hem de kendini geliştirecektir.

Çocuk, edebiyatla aslında okul öncesinde, kendisine anlatılan hikâyeler ve okunan kitaplarla karşılaşır. Okumayla edebiyatı sezmeye başlar. Edebiyatı tanımlayamasa da güzel edebiyattan hoşlandığını belli etmektedir. Edebiyat çocuğun kendisini ve çevresini tanımasına, güzel konuşmasına, zevklerinin gelişmesine ve katkıda bulunmaktadır. Düşünme ve yorum yapma yeteneğini geliştirir. Çocukların hoşlandıkları edebiyat örnekleri daha çok hayale dayanan eserlerdir. Ama bu çocuğun hayale dayalı eserleri okurken gerçek dünyadan uzaklaşmasına neden olmasından ziyade çocuğun hayal gücünün gelişimine yardımcı olur. Çocuklar büyüme ve gelişme çağlarının özelliklerine göre, farklı edebiyat örneklerine ilgi duymaktadır. Çocuk dünyası, edebiyatla daha da zenginleşir.

Geçmişten bugüne bakıldığında daima çocuk edebiyatı eserlerinin yetişkinlerin hayal gücü nispetinde yazıldığı görülmektedir. Her ne kadar, çevre ve hayat şartları onların döneminden çok farklı olsa da bugünkü çocukların hayallerini tahmin etmişlerdir. Bir anlamda yetişkinler, çocuklar gibi düşünmeye çalışmışlar, kendi hayal güçlerini çocukların hayal güçleriyle özdeşleştirmeye çalışarak çocukların ilgilerini kestirmeye gayret göstermişlerdir; yetişkin çocuklar, çocuk dünyasının derinliklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken de hayat görüşlerini felsefelerini yansıtmışlardır eserlerine.

Oysa günümüzde çocuk edebiyatının kendine has özellikleri olan bir alan olduğu genel kabul görür çocuk edebiyatı kavramına ilişkin Cemil Meriç (1993; 297-311) ; çocuk edebiyatı ya da çocuğun edebiyatı gibi kavramlara geçmiş yüzyıllarda pek önem verilmediğini, genellikle yetişkinler için üretilen edebiyat ürünlerinin çocukların ilgisini çeken bölümlerinin çocuk edebiyatı malzemesi olarak kullanılmasının yeterli olacağı kabul edildiğini ve daha çok öğretici öğelere ağırlık verildiğini belirtir. Bu gerçek birtakım sorunlar gündeme getirir.

Akengin (1987: 311) , “edebi olmak” endişesinden uzak bir çocuk edebiyatı düşünemediğini ve özellikle ilköğretim düzeyinde kullanılan Türkçe kitaplarında bu endişenin güdülmediğini söylemektedir. Çocuk edebiyatı, mutlaka estetik değer ifade etmek ve edebi zevk kazandırmak amacını önde tutmalıdır Bir şey çok iyi anlatılabilir. Fakat çocuk verilmek isteneni anlamayabilir. Bundan dolayı çocuk edebiyatı çok büyük sorumlulukları da beraberinde getiren bir uğraş olup çocuğun kendine has bir edebiyata ihtiyaç vardır (Güneş 1989: 347).

Başaran (1998; 67) ise, çocuklar için yazmanın zor, zor olduğu kadar da keyifli bir yazarlık biçimi olduğunu belirtir. Zordur; çünkü çocuğa göre yazmak, yalnızca edebiyatı bilmek ve edebiyat yapmaktan öte bir şeydir” diyerek ne kadar dikkatli olunması gerektiğine dikkati çeker.

Bu çerçevede düzey ve içerik açısından günümüzde çocuk edebiyatına ilişkin farklı tanımlamadan bahsetmek mümkündür çocuk edebiyatı bir yandan okul öncesi ve okul çağındaki çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulan edebiyat olarak tanımlanır (Yardımcı ve Tuncer, 2000: 83). Diğer yandan Oğuzkan (2001: 61) Çocuk edebiyatını, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan edebiyat olarak tanımlamaktadır.

Şimşek (2004: 84), ise çocuk edebiyatını “bilişsel psikoloji çerçevesinde; gelişme ve yetiştirme çağındaki çocukların dil düzeyine, duygu ve düşünce dünyasına, anlama ve kavrama becerisine seslenen edebiyattır” diye ifade eder. Güleriyüz (2002: 114)’e göre çocuk edebiyatı; “İlk çocukluk döneminden, ergenlik çağı arasındaki çocukların bilişsel, duygusal dünyasını sözlü ve yazılı sanat ürünleriyle besleyen etkinlikler alanıdır”.

Bu tanımlarla beraber daha geniş ve daha yaygın anlamıyla çocuk edebiyatını Şirin (1993: 18), okur olarak çocuğun düşünüldüğü edebiyat olarak tespit eder. Bu nedenle *çocuklar için edebiyat* ifadesinin kullanılması daha yerinde bir yaklaşım olduğunu belirtir. Ancak çocukların kendileri için yazılmamış kitapları okudukları ve sevdikleri de dikkate alınarak çocuk edebiyatının alanı geniş tutulmalıdır.

Birbirinden farklı tanımlamalara ve tartışmalara rağmen, çocuk edebiyatının artık, eğitim sisteminin gündeminde olan, kendini sürekli yenileyen geliştiren bir

bilim dalı olduğu gör÷lmektedir. Özellikle de etik ve eğitim yönü ile ilgilenen Emin'e (1988: 131) göre çocuk edebiyatı; çocuğu güzelliklere çekebilme, düşünce ufuklarının genişlemesine yardımcı olacak yeni motifler kazandırabilme, doğruluk, cesaret, kavramlarını aşılabilme, kötü huylardan tecrit edebilme gibi duyarlıkların tamamının mümkün olabileceği bir konudur.

2.1. ÇOCUK EDEBİYATINDA İÇERİK VE ÜSLUP TARTIŞMALARI

Çocuk edebiyatı içeriği, niteliği ve çerçevesi ile hala tartışmaya açık bir konudur. Bu tartışmalar genel olarak şu hususlar üzerinde toplanmaktadır: Çocuk edebiyatı salt çocuktan bahseden bir edebiyat mı, yoksa çocukların yarattığı bir edebiyat mı ya da çocuklar için üretilen edebiyatın toplamı mıdır? (Gürel, 1998: 5).

Şirin (1987: 48), çocuk edebiyatının ayrı bir edebiyat olabilmesi için seçme, değiştirme ve yeniden kurma prensiplerinin estetik yoğunluk kazanması gerektiğini söylemektedir. Edebi eser de bununla beraber estetik değer taşımalıdır. Çocuk edebiyatı, tanımlaması ve sınırlarının belirlenmesi en güç edebiyat türlerindedir.

Çocuk edebiyatı, çocuklar için yazılmış eserler veya çocukça yazılmış, çocuk ruhunu taşıyan eserlerin oluşturduğu edebiyat olarak tanımlanır. Bu tanımın doğru olup olmadığı da tartışılabilir. Tüm bu tartışmaların ötesinde çocuk edebiyatı, gerek konu, gerekse üslup bakımından yetişkin edebiyatından farklıdır. Daha çok eğitici ve ahlâki niteliklere sahip bu edebiyat türünün belki de en önemli yönü çocuğa zevk vermesidir. Engin'in (1987: 93) çocuk edebiyatı, salon edebiyatı, kadın edebiyatı vs. kastedilen edebiyatın aslında sadece o zümrenin belirli bir dönem için ihtiyacına cevap verdiğini, yani o dönemin geçildikten sonra bir kenara bırakıldığını söylerken, kimileri de, çocuk edebiyatından söz ederken çocuk kavramının da göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemektedir.

''Yalnız çocuğa göre edebiyat olmaz'' diyenlerin görüşü, aslında geçmişte yazılan eserlerin çocuklar için yazılmış olmaması veya pek az olması nedeniyle genellikle çocuklara okutturulan eserlerin yetişkinler için yazılan eserler olduğu bir gerçektir. Bu yazarlar, bu durumu sürekli gözlerinde canlandırmaktadırlar. Çocuklar için mutlaka bir edebiyat vardır, ancak bu, edebiyatın bir parçasıdır'' diyerek çocuk

edebiyatını farklı bir bakış açısıyla değerlendirerek edebiyatı eserler topluluğu olarak düşünenler de olmuştur (Akbaş, 1987: 377).

Edebiyatı eserler topluluğu anlamında alınsa bile bir çocuk edebiyatının varlığı kabullenilmek zorundadır. Gökşen (1985: 28), çocuk için yazılan eserlerin güzel ya da etkili olmaları için bir neden var mıdır? Sorusundan yola çıkarak asıl olan, çocuğa abur cubur; değersiz, çirkin bir takım yazıları vermek değil, tam tersine çocukta sanat değeri ve zevk üstünlüğü uyandıracak eserlerle karşılaşmasını sağlamaktır” demektedir. Bu nedenle de çocuklara ait bir edebiyatın kendine özgü bir üslubu ve içeriği vardır.

Konar (1998) , nitelikli çocuk edebiyatının edebiyatın altında basit bir tür olmadığını, aksine edebiyatın içinde en incelikli alan olduğunu söylemekte ve çocuk edebiyatının küçümsenmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Zaten çağımızın getirdiği bilimsel yenilikler ve teknolojiye ilerlemeler, artık çocukların her yaşta ve her düzeyde ilgi alanlarının, algılama kapasitelerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur (Yalçın, 1988: 25).

Çocukluk çağlarına ve çocuk psikolojisine uygun olarak gerçekleştirilen çocuk edebiyatının, adresi belli, öğretici, dar bir alan edebiyatı olarak eleştirildiği görülür. Bazı yetişkinler, çocuk kitaplarının yetişkinlere hitap eden bir temanın basite indirgenmiş edisyonu olması gerektiği görüşündedirler. Bu görüş çocuğun kendine özgü bir dünyası olduğunu kabul etmek yerine, onu “minik yetişkin” olarak görür .

Türkiye’de yayınlanan bazı eserlerde bu hataya yani minik yetişkin olarak görülmesine sık sık rastlanmaktadır. Bir diğer görüş, çocukluk döneminin insan yaşamında kısa bir yer tuttuğu, bu nedenle çocukluk deneyimlerinin önemsiz ve hızla geçilmesi gereken bir dönem olarak düşünüldüğü görüşüdür. Ancak, çeşitli etki ve biçimlendirmelere en yatkın olan bu dönemin, kısalığından ötürü kötü eserlerle geçiştirilemeyeceği bugün ulaşılan bir gerçektir. Çocuk edebiyatını diğer edebî türlerden ayıran üçüncü görüş ise, çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farklı olduğu, edebi yönünden çok ahlakî ve pedagojik yönlerinin önemli olduğudur (Tuncer, 1993: 42-43).

Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler, çocuk eğitiminin toplum hayatındaki yeri ve önemini ön plana çıkarmıştır. Bunun sonucu olarak, çocuk eğitimindeki arayışlar da insanları çocuk edebiyatıyla tanıştırmıştır. Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattır. Çocuğa görelilik ilkesiyle hareket etmenin ortaya çıkardığı, çocuklar için edebiyat yaklaşımı, çocuğa göre bir edebiyat oluşturulması yönünde yenilikçi bir bakış açısını belirler. Çocuğa özgü bir edebiyat düşünçesi, çocuk edebiyatına yönelişi hızlandırmıştır.

Çocuk edebiyatı diye nitelendirilen kitapların çocuklar için değil, aslında çocuklar üzerine yazılmış olduğunu görürüz. Böyle eserlerde yazarların, kendi duygu ve düşünçelerini çocuklara birebir deneyim olarak aktardıklarını söylenmektedir. Bunun için yazılan eserlerin dillerinin sade olması çocuk eseri sayılması için yeterli görülmüştür. Hâlbuki öyle eserler vardır ki, sade yazıldıkları halde çocuklar bu eserlere ilgi duymazlar. Çünkü sade dille yazılmış olsa da çocuklar eserleri bu anlamakta güçlük çekmektedirler. Bunun nedeni olarak da çocukların bir takım kavramlara bambaşka boyutta anlamlar yüklemeleri sayılabilir (Oğuzkan, 2000: 3). Çünkü çocuk, dünyayı büyüklere göre farklı algılar ve bu farklı algılamının sebebi aslında çocuğun içinde bulunduğu yaşı gereği çevreyi farklı algılamasından kaynaklanmaktadır. Yazınsal eserlerin çocuklar üzerinde uyandırdıkları etkinin yetişkinlere göre daha fazla olduğu görülür ve “çocuksu yazılan” ürünlerin hitap ettikleri kesimin daha iyi anlamasına ve hedeflenen kesime daha kolay ulaşmasına imkan sağlar (Canan, 1987: 65).

Çocuk edebiyatında üslubun çok önemli olduğunu belirten Dilidüzgün (2004: 117) ise, evrensel edebiyatın bütününün farklı ve özel bir alanı olarak ele alır. Yani çocuk edebiyatı, çocuğun özel koşulları dikkate alınarak hazırlanmış bir üründür. Bu niteliği bakımından da yetişkinler için üretilen yazın kitapları ile arasında, nitelik açısından önemli bir fark vardır. Yönelindiği kitlenin özelliklerinden kaynaklanan etkilere dikkat çekmek istediğini belirten Dilidüzgün (2004: 33) çocuk yazını da öncelikle yazındır; bu nedenle edebiyat niteliği ölçütlerinden ödün veremez diye ifade eder düşünçelerini.

2.2. ÇOCUK EDEBİYATININ AMACI VE KAPSAMI

II. Dünya Savaşı'ndan sonra çocuk edebiyatı alanında epey bir ilerleme olmuştur. Dünyanın her yerinde çocuk edebiyatı yayınları artmaya başlamış, çocuk kitapları fuarı, çocuk edebiyatı kongreleri, sergileri ile çocuk edebiyatı ilgi görmüş, ve bu alanda çalışanların sayısı artmıştır.

Çocuk edebiyatının çocuğa kazandırdıkları arasında; basit eğlence, mevcut durumlardan kaçmak, hayal gücünü harekete geçirmek, kendilerini, diğerlerini sağlamak, dilinin doğasını anlamalarını sağlamak, diğer zamanları ve yerleri öğrenmek, bilgiyi araştırmak sayılabilir. Öyleyse çocuk edebiyatının tek ölçüsü kaliteli edebiyat-kaliteli biçim olamaz, olmamalıdır. Çocuk edebiyatının her şeyi ile; dili, kurgusu, tanımları, anlatımları, kahramanları ve görsel unsurları ile pedagoğlara eğitimcilerle danışılarak kısacası ince elenip sık dokunarak hazırlanmalıdır. Kanatsouli (1992: 85) bu çerçevede çocuk edebiyatının temeli olarak şunları sayar:

- ✓ Çocuğu her türlü bilim ve bilimsel düşünceden uzaklaştıracak; kaderciliğe ve çağdışı anlayışlara götürebilecek unsurları içermemelidir.
- ✓ Çocukta din ve ırk üstünlüğü anlayışlarının gelişmesine neden olabilecek her türlü görüşten uzak tutmalıdır.
- ✓ Hayvan isimlerinin küfür olarak kullanılmasının engellenmesi amaçlanmalıdır. Doğaya ve hayvanlara karşı sevecenlik yerine farklı duygular beslemesine yol açmasını önlemelidir.
- ✓ Özürlü insanları aşağılamaya götürebilecek unsurları ortadan kaldırmayı amaçlamalıdır.
- ✓ Cinsiyet ayrımcılığı yaratabilecek unsurları içermemelidir. İlerleyen bölümlerde daha geniş bir şekilde bahsedilecek olan cinsiyet rollerinin, betimlemesi dikkatli yapılmalıdır.

Çocuğun yaratıcılığını köreltecek, edilgenliğe itecek, kalıplara sokarak ufkunun daralmasına neden olacak her türlü düşünceden uzak durulmasına dikkati çekmek gerekir (Mahserci, 2000: 409). Her ne kadar böyle ilkelerden kolayca bahsedilse de politik yönelim, bilindiği gibi siyasi, hukuki, ahlaki, sanatsal, felsefi

görüşler ve düşünceler sistemidir ve üst yapının bir parçasıdır. Her ne kadar kısmı bir bağımsızlığı ve alt yapıyla karşılıklı etkileri varsa da asıl belirleyici rol alt yapıdadır. Yani yönelim başka bir deyişle toplumun ekonomik ilişkilerini ifade eder (Rudman, 1995: 47).

Her edebiyatçı da, ekonomik ilişkiler içindeki kendi yerine ve dünya görüşüne denk düşen siyasi, hukuki, sanatsal, felsefi görüşleri düşünceleri benimser ve bunları edebiyat eylemi ile yayar. Böylece her edebiyat ürünü de ister soyut ister somut, ister lirik, ister didaktik, ister bilerek ister bilmeyerek bir yan tutar (Yeşildağ, 2000; 102-119). Yazar kendi ideolojik duruşunu, dünya görüşünü bir şekilde yansıtır. Yani Kanatsouli de bu kaçınılmaz durumdan muaf değildir. Bu açıdan Şirin'e (1987:390) göre çocuk edebiyatı eserlerinde kültürün önemli bir yeri vardır. Çocuğa seslenecek sanat ve edebiyatın gelenekten izler taşınması bir yandan kültür motiflerinin yaşatılıp benimsetilmesi, diğeri yandan da çocuğun içinde yaşadığı toplumun duyarlıklarını kazanması bakımından önemlidir

2.3. ANA DİLİ ÖĞRENME AÇISINDAN ÇOCUK EDEBİYATI

Üzerinde en fazla araştırma yapılan bilim dallarından biri olan dil eğitimi, köklü bir geçmişe sahiptir. Günümüzde ise iletişim sahasındaki gelişmeler dilin insan ve toplum hayatındaki önemini bir kat daha artırarak dil öğretimi ile ilgili çok ciddi araştırmalara zemin hazırlamıştır. Artık dil sadece bir iletişim aracı olarak düşünülmemekte, dilin düşünce, toplum, kültür ile ilişkileri de en ince ayrıntısına kadar araştırılmaktadır. Dolayısıyla insanlarda dilin nasıl geliştiği ve beceri olarak kazandığımız konuşmanın temelde, diğeri bir ifade ile çocuk yaşlarda, nasıl kazanıldığı, dil kullanma becerisinin gelişimi ve çocuk edebiyatının buna katkısı Türkçe öğretiminde ele alınması gereken temel konuları oluşturmaktadır.

Çocuklarda bedensel ve sosyal gelişim farklı olduğu gibi dil gelişimi de farklılık gösterir. Fakat her yaşın da kendine özgü genel özellikleri vardır. Doğumla başlayan çığlık, dil gelişiminin temeli kabul edilir. Ağlama, agulama, cıvıldaama dönemlerini tamamlayan çocuk ortalama 9-12 aylıkken ilk kelimesini söyler. Bir yaşından itibaren de artık her şeyin bir adının olduğunu anlar. Bir buçuk yaşından itibaren kelimeleri birleştirmeye başlar. Doğuştan dil öğrenme mekanizmasıyla

donatılmış olan çocuk, yakın çevresinin de etkisiyle hızlı bir şekilde dili öğrenmeye başlar. Yaşamın ilk iki yılını oluşturan bebeklik dönemini tamamladıktan sonra konuşma devresi başlamış demektir. Önceleri iki üç kelimeden oluşan cümlelerle isteklerini ifade etme becerisi kazanan çocuk, hızlı bir şekilde ana dili becerisini geliştirir (Oberstein, 2004: 31).

Ana dil, çocuğun anne babasından, aile büyüklerinden ve arkadaş çevresinden öğrendiği, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Genellikle annenin dilinin ses dizgesi vurgu, ton gibi özellikleri büyümekte olan çocuğun diline derin çizgilerle yerleşir (Aksan, 1975: 426). Birey annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği bu dili bütün hayatı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel öğrenme yoluyla olmakta, bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır. Okulöncesi ve ilköğretim dönemlerinde, çocuk değişik etkinliklere katılmak suretiyle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir (Demirel, 2000: 6

Hiç şüphesiz ana dili öğretimi örgün öğretim kurumlarında başlayıp, yine örgün öğretimin en üst kademesinde bitirilen bir bilgi beceri alanı değildir. İki yaşından itibaren konuşmaya başlayan çocukta anadili bilinci ilköğretimin ilk kademesinde itibaren öğretmenler tarafından oluşturulur. Öğretmenler çocukta ana dili bilincinin oluşmasında;

- i. Kelimelerin doğru söylenmesi, yerinde kullanılması,
- ii. Kültür ağzıyla konuşulması,
- iii. Büyüklere, küçüklere nezaket sözcükleriyle seslenilmesi,
- iv. Kelime ve tümce vurgularının doğru kullanılması,
- v. Toplu konuşmalarda söz alma ve konuşma kurallarına, başkalarının söz haklarına, düşünce ve kanılarına saygı gösterilmesi yönünde konuşma becerilerini geliştirmelidir (Göğüş, 1978: 157).

Çünkü anlama ve anlatma becerisi gelişmiş, düşündüğünü doğru ve etkili anlatabilen bireyler yetiştirmek, ana dili eğitimine gereken önemi vermekle olur (Demir, 2006: 214). Böylece anlam dünyasının gelişmesiyle düşünce ufku da beraber genişleyecektir.

Ana dili eğitimi, birbirine ayrılmaz halkalarla bağlanan dört temel beceri üzerine inşa edilmiştir. Bunlar okuma-yazma-dinleme-konuşma eğitimidir. Eğitim ve öğretim de hiç şüphesiz bu temel beceriler üzerine kurulur. Bunlardan okuma ve dinleme bireyin anlama yönünü; konuşma ve yazma ise anlatma yönünü oluşturur. Çocukta anlama becerisi, çevresindeki olayları izleyerek, gözleyerek, yaşayarak en çok da dinleyerek gelişir. Çocukta dinleme eğitimi en geniş manasıyla çocuk edebiyatı türleri içerisinde değerlendirdiğimiz hikaye ve masal dinlemekle gerçekleşir. Konuyu bu açıdan ele aldığımızda çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirdiğimiz hikaye ve masalların çocukta anlama becerisi gelişiminde ne derece önemli bir rol oynadığı daha açık bir şekilde ortaya çıkacaktır. Çocuklar için hikaye ve masal dinlemek çok önemli bir etkinliktir. Özellikle okul öncesi eğitimde anne babalar, çocuğun eğitimiyle ilgilenen kimseler sık sık hikaye ve masal anlatma ihtiyacı hissederler. Zira gerek hikaye gerekse masallar, çocuğun dış dünyaya açılan penceresidir.

Dil öğretiminin temel taşlarından bir diğerini oluşturan anlatma becerisinin oluşumu ve gelişiminde de çocuk edebiyatı türlerinin çok önemli yeri vardır. Çocukta konuşma temel itibariyle kelime ve kelime gruplarına dayanır. Hiç şüphesiz çocuklar için hazırlanan metinler büyüklere oranla daha titiz bir çalışmanın mahsulü olarak olmalıdır. Hedef kitleye görelilik ilkesi ile hazırlanan eserler, çocuğun kelime haznesinin zenginleşmesine katkıda bulunacağı gibi aynı zamanda düşünce ve isteklerini ifade etmede konuşma becerisini de geliştirecektir (Arbutnot, 1947: 48).

Çocukta konuşma becerisinin gelişimini hedefleyen metinlerin oluşturulmasında bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkeleri ile hareket edilmeli, kelimelerin seçiminde büyükler için hazırlanan metinlere oranla daha titiz bir yol izlenmelidir. Ortaya konacak bu tutumla çocuğun gelişim evrelerine uygun metinler oluşturulmalıdır. Özellikle sözlü kültür geleneğinin yazılı metne aktarılmasında hedef kitlenin yaşı ile kelime dağarcığı arasındaki ilişki dikkate

alınmalı, çocuğun yakın gelecekte kullanması muhtemel isim, sıfat, zamir ve fiiller, metin içerisinde abartıya kaçmadan serpiştirilmelidir. Bu yolla çocuğun kelime hazinesi zenginleştirileceği gibi merak ve öğrenme duygusu da harekete geçirilmiş olacaktır (Hunt, 1991: 33-36).

2.4. ÇOCUK EDEBİYATININ BİR EDEBİYAT TÜRÜ OLARAK GELİŞİMİ

2.4.1. Avrupa Ülkelerinde ve A.B.D’de Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

Geçmişte çocuk edebiyatı eserlerinin büyükler için yazılmakta olduğu gerçeğine daha önce değinilmişti. Bu eserleri çocuklar okumaya ve sevmeye başlayınca çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yetişkinler için yazılan edebiyat gibi uzun bir geçmişi yoktur, hitap ettiği kesim gibi genç bir edebiyattır (Şirin, 1987: 15).

Şirin (2007: 43), 16. yüzyıla gelinceye kadar ne Türkiye’de ne de başka ülkelerde çocukların hedef alındığı bir edebiyat ürününün olmadığını söyler. Öncelikle kitlesel eğitimin, okuryazarlığın olmadığı dönemlerdir. Bu yüzyılda çocuğa uygun eserler yazılıp yazılamayacağına ilişkin tartışmalar başlamıştır. Özellikle Batıdaki kültürel gelişmelerle birlikte (örneğin, matbaanın kitap okuma oranının da artması sonucu sözlü edebiyat ürünleriyle yetinen çocukların bu gereksinimlerini karşılamak kolay olmayacaktır.

Kaynaklara göre çocuk edebiyatı ile ilgili ilk bilinçli çabalar, İngiltere, Fransa, Almanya, İskandinav ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri’nde görülür. Daha çok Robin Hood ve Thom Tumb gibi halk öykülerinden esinlenerek yazılan bu ilk dönem ürünleri oldukça yalın ve masalımsı ürünlerden oluşmaktadır. Ayrıca Aisopos (Ezop)’un fablları da çocuklar için yazılan eserler arasındadır.

17. yüzyıldaysa çocukların ders dışındaki okuma gereksinimlerini karşılamak üzere İngiltere’de eski çağlara ilişkin efsanelerin, orta çağın ünlü öykülerinin ve peri masallarının dört formayı (4x16 sayfa) geçmeyecek biçimde yayımlandığına tanık olunur. Genellikle, Bin Bir Gece Masalları’ndan esinlenerek yazılan bu masallar daha sonraları A.B.D.’de yaygınlaşmış ve arasında büyük ilgi görmüştür.

18. yüzyılda ilk kez çocuğun yaş ve ilgi düzeyini dikkate alıp kitap yayımlayan kişi Johan Newberry' dir (1713-1767). Johan Newberry şarkı ve tekerlemelerden oluşan Ana Kaz (Mother Goose) adlı bir dizi kitap yazmıştır. 19.yüzyıla gelindiğinde İngiltere'de Çocuk Edebiyatı alanında çalışanların sayısında artış olmuştur. “ Alice Harikalar Diyarında” adlı eseriyle Lewis Carol (1812), “Thom Borwn'un Okul Öyküleri” adlı eseriyle, Tomes Hugles, “Küçük Prens, Küçük Lord” adlı eserleriyle Brunet-Mrs Frances Hudgson, ve “Ormanın Çocuğu, Cengel” adlı eserleriyle Rudyard Kipling bu yazarlardan birkaçıdır.

Fransa'da ise bu yüzyılda La Fontein' in (1621-1695) hayvan kahramanlı masalımsı öyküleriyle beslenen Fransız çocuklarının Charles Perault'un (1628-1703) başlattığı peri masallarıyla çocuk edebiyatı alanı daha da genişler. Bu yüzyılda dürüstlük, erdemlik, vs gibi temalar Fransız yazarları tarafından işlenmiştir. 19. yüzyılda Roussau'nın önerilerini benimseyip öğretici eserler veren çocuk yazarlarının yanı sıra duygusal konulara yer veren yazarlar da vardır. Mime De Segur'un (1799-1874) “Yeni Peri Masalları” ile ”Sophie” dizisi ve Hektor Malot'un (1893-1907) “Kimsesizler” adlı eseri bu dönemde yazılan duygusal kitaplardandır. Özellikle bilim kurgu alanında yazan bir başka Fransız yazar Jules Verne' dir (1825-1905). “Aya Seyahat, Kaptan Grant' ın Çocukları, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Seksen Günde Devri Alem gibi kitaplar hem çocukların hem de büyüklerin ilgisini çekmeyi başarmıştır.

Alman Çocuk Edebiyatı gelişimi seyrine baktığımızda ise ilk çocuk edebiyatı ürünlerinin Kilisenin etkisiyle belli ahlak kurallarının öğretilmesi isteğinden doğduğu görülmektedir. J. B. Basedow (1723-1790) J.F.Herbert (1776-1841) gibi yazarlar çocuk eğitimi ile ilgili eserler vermişlerdir (Güneş, 1989: 55). Çocuk sözcüğünü içi dolu bir kavram olarak değerlendiren çocuğu bu açıdan ilk kez ele alan kişiler Ludwig ve Wilhem Karl kardeşlerdir. Daha sonra da “Grim Kardeşler” olarak literatüre geçen yazarlar olmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısına dek bütün Almanya'yı dolaşan bu iki kardeş elde ettikleri halk masallarını kendi anlatımlarıyla kaleme almışlardır. Alman Edebiyatının serüven romanlarıyla çocukların ilgisini çeken bir başka yazar da Karl May'dir. (1794-1850)”Vahşi Batı, Kızılderililer”gibi romanlarıyla tanınmıştır.

Amerikan Çocuk Edebiyatı'nda da ilk çocuk edebiyatı ürünlerinin Avrupa ülkelerinde olduğu gibi öğretici nitelikte olduğu görülmektedir. M. Alcot'un (1832-1888) "Küçük Kadınlar" adlı eseri Mark Twain'in (1835-1910) "Tom Sawyer"i gibi eserler mevcuttur. 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde çocuk edebiyatı temalarının Amerikan çocuk edebiyatında duygusal konuların işlendiği de görülmektedir. Bu yüzyılda yine tanınmış bir yazar olan Carlo Collodi karşımıza çıkar. Özellikle memurluktan emekli olduktan sonra bir marangozun çocuk sahibi olmalarıyla ilgili düşlerini masalımsı bir öyküyle dile getiren "Pinokyo" adlı eseriyle anlatır

İskandinav ülkelerinde de başta da söylediğimiz gibi çocuk edebiyatı alanında önemli çalışmalar görülmektedir. Özellikle İsveç'te Selma Lagerlöf (1850-1940) "Nils Holgerson'un Eşsiz İsveç Yolculuğu" adlı kitabını yazar. Bu eserin daha sonra Türkiye'de "Uçan Kaz" diye baskısı yapılmıştır. Masal konusunda bugün bile ilk akla gelenlerden biri de tabiki Cristian Andersen'dir (1805-1875). Andersen' in 1884 yılında yayımlanmaya başlanan ocakbaşı öyküleriyle çocuk edebiyatına birçok masal kazandırmıştır (Oğuzkan, 1987: 59-62).

2.4.2. Çocuk Edebiyatının Çocuğun Düşünce Dünyasındaki Yeri

Çocukların eğitiminde çocuk edebiyatının yeri ve önemi tartışılmazdır. Çocukların edebiyat aracılığı ile tüm doğayı, çevrelerini, kendilerine yakın ya da her türlü yaşantıyı öğrenir, deneyim kazanmaktadır. Edebiyat sayesinde edindiği tüm birikimi sayesinde hem eğlenir hem öğrenme yaşantısını sürdürür. Bunun yanı sıra yaratıcı düşünmeyi, düş kurmayı, soru sormayı dahası üretmeyi öğrenmektedir (Kale, 2000: 126). Bir anlamda çocuk eğitim öğretimiyle çocuk edebiyatı arasında sıkı bir ilişki vardır.

Ancak küçük yaşta çocuğu "eğmek", diğer bir deyişle adam etmek düşüncesinden hareket edilerek yazılan çocuk kitapları, yoğun olarak öğüt ve uyarı bombardımanı yapıp, üstelik de bunları otoriter bir öğretmen üslubuyla tekrarladığında hangi yaş grubu olursa olsun çocuğu eğlendirmeden, üretkenlikten uzak, estetik bir amaç gütmeyen didaktik mesaj verme amacına hizmet etmektedir (Şimşek, 2002: 69). Çevreleri zaten yetişkinlerin tembih ve tavsiyelerine sarmalanmış olan çocuklara, edebiyat aracılığı ile hem bilgileri hem de etiksel her

türlü mesajı doğrudan vermek yerine, güldüren ve düşündüren parantezlerle vermek en akılcı yol olacaktır. Çünkü düşleri ve merakları ateşlendiğinde çocukların yaratıcı düşünceleri ve eylemleri sınır tanımaz bir hal almaktadır (İnam; 1996, 202). Zaten edebiyatın en önemli işlevlerinden biri, öğrenen kişiye düşünsel tercihlerde bulunmanın önemini anlatmaya yaramasıdır (Gutek, 1997: 138).

Çocuk edebiyatı ile eğitim arasındaki sıkı ilişkinin aslında tek bir açıklaması vardır; her ikisinin de konusunun insan olması. İnsanoğlunun serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresi ile olan ilişkileri yine ortak paydalarını oluşturur. Edebiyat da hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır (Kavcar, 1994: 2).

Bir nesneyi, o nesne karşımızda olmaksızın tasarımlama yetisi olarak tanımlanan imgelemin çocuk eğitiminde diğer bir deyişle çocuk düşünce dünyasında önemi büyüktür (Aksu, 1979: 101). İşte çocuk edebiyatının doğrudan yaratıcı düşünce ile ilgisi olan ve problem çözmeyi de içeren imgelem gücünü geliştirmesi gerekmektedir. İnsan düşüncesinin her yönden nitelikli olması, etkili düşünme süreçleri ile donanmış olmasına bağlıdır. Yani çocuk edebiyatının kalitesine ve zenginliğine bağlıdır.

3. ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİ

3.1. MASAL

Masal halk arasında yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu bir varmış bir yokmuş gibi klişe bir anlatımla başlayan zaman ve mekan kavramlarıyla kayıtlı olmayan biz sözlü anlatım türüdür. Masallar sözlü olarak nesilden nesile intikal etmiştir. Masalların anlatılmaya başlaması insanlık tarihi ile yaşıttır. Masalarda ağırlıklı olarak, olağanüstü nitelikler taşıyan kahramanların başından geçen olağanüstü olaylar anlatılır.

Masallar doğdukları toplumun, korku, başarısızlık, ideal gibi ortak duygularını da yansıtır. Burada, bir milletin yaşayışına, alışkanlıklarına ve düşünce yapısına rastlamak mümkündür (Boratav, 1987: 112-113).

Masallar geniş bir hayal gücüne dayansa da yer yer gerçeğe uygun olay ve kişilere de rastlanabilir. Kahramanlar padişah, kral, vezir, fakir, delikanlı veya fakir kız gibi gerçek hayatta rastlanabilecek şahıslardır.

Masalların planı, klasik olay örgüsüne uygun olarak geçmektedir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerin olayın süreç halinde gelişmesini sonuçlanmasını sağlamaktadır. Masallar genellikle bir tekerleme ile başlamaktadır. Burada amaç dinleyicinin dikkatini masal üzerine çekmektir. Gelişme bölümünde ise dağılan ilgiyi toparlamak amacıyla tekrar tekerlemelere başvurulmaktadır. Ayrıca masalla ilgili olarak her türlü ayrıntı incelenmektedir. Sonuç bölümünde ise; kahramanların kaderi belirlenir ve bir tekerleme ile sonlanmaktadır.

3.2. EFSANE

Efsane, gerçek veya hayali şahıs olay ve yer hakkında anlatılan hikayelerdir. Anlatılan olaylar daha çok dini motifler taşır ve inandırıcılık vasfı yüksektir. Şahıs ve olaylarda tabiatüstü olma özeliği vardır. Konuşma diline yakın bir anlatıma sahiptir. Efsane, söylence, mit, menkıbe gibi isimlerle de anılmaktadır.

Çocukların, halkın duygu ve inançlarını, ait oldukları toplumu ve toplumun kültürünü tanımalarında efsane önemli bir kaynaktır. Çocuklukta öğrenilen efsaneler, gelecek nesillere aktarılmaya hazır hale gelmiş olacaktır. Böylece çocuk, kültürümüzün devamlılığını sağlamış olur. Çocukların hayal gücünü geliştirmede, dil ve anlatım düzeylerini artırmada yaş seviyelerine inerek efsanelerden yararlanılabilir. Efsaneler çocuğun çevresinde tanınmasında yardımcı unsur olarak rol oynar (Zengin 2003: 94). Maddi ve manevi kültür değerlerinin oluşmasında efsanelerin önemli bir payı vardır. Çocukların soyut düşünme yeteneğinin gelişiminde de oldukça etkilidir. Efsanelerde yaşanan olağanüstü olaylar çocukların hayal gücünün zenginleşmesine yardımcı olur.

3.3. DESTAN

Bütün dünya edebiyatlarının ilk türleri destanlardır. Destan, toplumu derinden etkileyen, savaş, göç, kıtlık gibi olaylar ile kainatın ve milletin yaradılışını anlatan, milletin hafızasında yer etmiş, nesilden nesile aktarılmış ve zamanla yazıya geçirilmiş olan sözlü anlatım türüdür. Destanlar, milletlerin din, fazilet ve milli

kahramanlık maceralarının manzum hikayeleridir (Banarlı, 2001: 5-12). Destanlarda yiğitlik, güçlü ve sürekli aşk, acıma, yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi kavramlara geniş ölçüde yer verildiği için bu tür eserlerin çocuklar için önemi büyüktür. Zevk ve heyecanla okur ve dinlerler (Reichl, 2002: 15).

3.4. ROMAN

Hiç kuşkusuz çocuk romanı, çocukların duygu ve düşünce dünyasına uygun biçimde yazılmış olan bir türdür. Roman okurken çocuk, romanın kahramanı ile özdeşleşir. O nedenle romanın kahramanı yapıcı ve olumlu özellikte olursa çocuğa yansımaları da olumlu olacaktır. Bu da çocuğun okuyacağı romanları iyi seçmesi sorununu gündeme getirmektedir.

3.5. HİKÂYE

Yaşanmış veya tasarlanmış bir olayı, bir durumu; yer, kişi ve zaman belirterek anlatan kısa yazılara öykü (hikaye) denir (Yalçın ve Aytaş, 2002: 65). Hikaye bir olayın kurgulanarak anlatılmasıdır. Hem daha kısa olması; hem de kurgulanması nispeten daha kolay olması nedeniyle kimi zaman romandan daha kolay olarak kabul edilmektedir fakat iyi bir hikaye yazmak, sanıldığı kadar kolay değildir.

Hikâyeler, çok fazla olay örgüsü ve karakter içermezler. Roman kadar uzun soluklu da olmadıklarından, okuyucuyu anında kendine çekebilme özelliğine sahip olmalıdır. Romanda bunu sağlamak için yeterince zamanı olan yazar, hikaye yazarken böyle bir avantaja sahip değildir.

3.6. TİYATRO

Bir sahnede, seyirciler önünde oyuncuların sergilemesi amacıyla hazırlanmış gösteridir. Çocuk tiyatroyu izlerken tiyatronun (oyunun) içine girer. O anı yaşar. Bir anda oyundaki hayvanlardan biri olur. Trajik hata yapan oyun kahramanlarına yardımcı olmaya, yol göstermeye çalışır. Tiyatrodaki oyun kahramanlarıyla özdeşleşir. Yani kendini onların yerine koyar. Tiyatroda verilmek istenen temayı kavrar (elbette doğru verildiyse) ve o temayı bir deneyim olarak kazanır. Gerçek yaşamında o temayı bir yerlere yerleştirir. Çünkü tiyatro görsel bir sanattır.

“Söyleme, göster” mantığına dayanmalıdır. Bu da çocukta kalıcı olur. O halde bu tiyatroyu, yani çocuk tiyatrosunu yapanlar biraz daha dikkatli olmalıdır. Öncelikle çocuğun bedensel, duygusal ve düşünsel özelliklerine göre hazırlanmalıdır. Çocuğun dikkat süresi kısadır. Yaş gruplarının dikkat süresi göz önüne alınmalı, oyun bu dikkat süresine göre hazırlanmalıdır. Oyunun temposu, ritmi, inişlerle çıkışlarla süslenmeli, çocuğun dikkati sürekli toplanmalıdır.

Oyunun kurgusu çocukların düş gücüne hizmet etmelidir. Çocuk tiyatro içinde kendisine sunulacak sorunlara çözüm aramalı ve bulduğu çözümleri paylaşabilmelidir (www.belgeler.com)

3.7.GEZİ YAZISI

Bir yazarın yurt içinde ve yurt dışında gezip gördüğü yerlerin ilgi çekici özelliklerini anlattığı yazı türüdür. Gezi yazıları gezip görmenin, iyi bir gözlemin ürünüdürler. Gezi yazılarının tarihi çok eskidir. İnsanlar hep uzak ülkeleri,uzak ülkelerin doğasını, insanlarını, bu insanların yaşayış biçimlerini ve yarattıkları kültür eserlerini merak etmişlerdir. Gezi yazılarının çok yönlü anlatım olanakları vardır. Uzunluğu çoğu zaman kitap olacak kadardır. Gazetenin iç sayfalarından birinde dizi halinde günlerce yayınlandığı da olur. Okuyucunun sıkılmadan, merakla okuduğu bir yazı türüdür (Nas, 2002: 127).

Çocukların gezi yazılarını hiç zorluk çekmeden okuyabileceklerini düşünmek doğru olmaz. Bu gibi eserlerin dil ve anlatım bakımından sadeleştirilmeleri ve çocukların ilgileri, kavrayış dereceleri ve yaşantıları göz önünde tutularak kısaltılmaları gerekir. Nitekim bu nedenle bazı eski eserlerin sadeleştirilmesi ve çocuklar için özel baskılar yapılması yoluna gidilmiştir.

3.8. ANI

Hatıra da denir. Bir kimsenin yaşadığı, gördüğü, içinde bulunduğu olayları, durumları ve yaşantıları sanat değeri taşıyan bir üslûpla anlattığı yazı türüdür. Ünlü yazar Andre Gidé (Journal, 1945) göre anı yazmak, ölümün elinden bir şey kurtarmaktır. Yahya Kemal'e göre ise "ömrümüz anılardan oluşmuştur". Anılar, geçmişte yaşananlara sanatsal, siyasal ve bilimsel açıdan ışık tutmaları açısından önem taşır. Anılar, edebiyatçılar tarafından kaleme alındıklarında daha ilgi çekici ve

sanatsal yönü güçlü yapıtlar ortaya çıkar. Anılar sonradan anımsanarak yazılabildiği gibi, olayın yaşandığı gün sıcağı sıcağına da yazılabilir (Yalçın, 2005).

3.9. FIKRA

Belli bir amacı, savunulan bir düşünceyi ele alan ve bunu en kısa yoldan anlatan, mizah ve hiciv unsurlarını da içinde barındıran sözlü ya da yazılı hikâyelerdir. Bu özlü hikâyeler tek başına olabildiği gibi, sözün gelişine uygun herhangi bir yazı içinde de düşünceyi daha çekici hâlde ifade etmek amacıyla kullanılır. Bir yazarın günlük olaylara ya da ülke ve toplum sorunlarına ait her hangi bir konu üzerinde kişisel görüş ve düşüncelerini, akıcı bir dille anlatan düz yazılara fıkra denir (Gariboğlu, 1997: 239).

Fıkraların başlıca özellikleri; hareketli, ilgi çekici olması, savunulan bir düşünceyi içine almasından başka bir devrin, bir insanın, belli bir zamanın ya da sınıfın özelliklerini, siyasî, sosyal vb. günlük her türlü olay ve sorunları canlandırmasıdır.

3.10. ŞİİR

Çocuk edebiyatı kapsamında, yazınsal bir alan olan çocuk şiiri denince, akla ilk gelen, çocuğun yaş düzeyi nedeniyle, yetişkinlerce, ‘anlamlandıramayacağı ya da yeterince kavrayamayacağı’ kaygısıyla, çocuk için ‘çocukça’, ‘çocuksu’ olarak yazılan şiirlerdir. Oysaki insan beyni ve bilinci, en hızlı gelişimini ilk çocukluk ve çocukluk dönemlerinde yapmaktadır. Her tür veriyi rahatça alabilecek düzeydeki insanların oluşturduğu ‘çocuk toplumu’, nitelikli ürünlerle donatılmalıdır. Nitelikli şiir, kendi ana dilini en güzel biçimde zenginleştirebilecek yapısıyla, tam bir ‘dil şöleni’, dil serüvenidir.

Şiirin, ancak yazıldığı dili bilen insana tümüyle seslenebildiği anımsandığında, çocuk şiirinde de en önemli öğenin, yazınsal kaygı taşıyarak yazılması gereği olmalıdır. Çocuk çevrili olduğu sosyal ortamında, ya sözel iletilerle ya da yazınsal iletilerle ana dilini öğrenmeye çalışan duru bir varlıktır. Çocuğun seçme yetisi oluşmadığı için, ne nasıl veriliyorsa, öylece algılayacak, özümseyecektir. İşte bu nedenlerle, çocuğun ulaşabileceği kaynak vericilerin nitelikli olması çok önemlidir. Şiir dili, bir bakıma, bir şiirle kurulup tüketilen, başka şiirle

yeniden kurulup yeniden tüketilen, bir birimlik dildir. Böylesine düzenlenmiş dil açılımı içinde, çocuk, sözcükler arasında gezinerek, her zaman yeni buluşlarla kendini çoğaltma olanağına ulaşabilme şansına sahip olabilir. Yazınsal ölçütlere uygun olmayan ürünlerle özelde şiir türüyle- karşılaşan çocuğun böyle bir şansı olamaz. Niteliksiz ürünler, çocuğu yanlış yönlendirebileceği gibi, var olan yanlışları pekiştirip, doğrularını da köreltebilir. İnsanın, dilini sınırlan içinde düşünebildiği, dili sınırlan kadar kendini gerçekleştirebildiği gerçeğini ele aldığımızda, kısır okumalardan öte gidemeyen, soyutlama yeteneği olmayan, kendi dili içinde yetersiz bireyler yetiştirmemek için, çocuklara yönelik yazınsal çalışmaların, kapsamlı araştırmalar sonunda üretilmesi gereken, ağır sorumlulukları olan, yoğun emek isteyen çalışmalar olarak ele alınması yadsınamaz bir somutluktur (Akay, 1995: 91).

Çocuk şiiri, çocuğun dünyasını, gelişim evrelerini dikkate alarak, kendi türünün yazınsal, ulusal, evrensel ölçütleriyle yaratılmış, ana eksenine ‘çocuğa göre’ düşüncesini yerleştiren ürünler olmalıdır. Çünkü, topluma kendi ana dili içinde umarsızlaşmış bireyler yetiştirmeyecek, somut ya da soyut kavramları, onların kendi akılcılıkları içinde tartışmaya açabilecek, ‘neden’, ‘niçin’, ‘nasıl’ sorularının temeline yerleşen mantık yürütmek, yorumlamak, düşünce üretmek gibi, çocuğun bilişsel düzeyini zenginleştirici, geliştirici biçimlerde yapılandırılmış ürünler, çocukta hem sanat bilincini, hem de sorgulama tutumuyla geliştirebileceği eleştirel okuma yetkinliğini oluşturabilir (Gökşen, 1987: 122).

3.11. BİLMECE

Bilmeceler eşya, insan, hayvan, bitki, doğa ve inanışla ilgili bilgilerin üstü kapalı olarak anlatılması ve onun ne olduğunun düşünülerek bulunmasını hedefleyen çoğu kalıplaşmış sözlerdir (Meriç, 1995, 73).

Çok eski çağlardan beri yaşaya gelen bilmece sorma geleneği hala sürmektedir. Bilmeceler, çok eskilerde, savaşlarda karşılıklı sorularak savaşmadan bilen tarafın galip geldiği, kan dökmeden savaş kazanılan bir bilgi yarışması olarak işlev yapmıştır. Masallarda sıkça rastlanan dev veya başka yaratıkların, bilmecemsi soruları, padişahların kızlarını verecekleri kişilere bilmece sorarak bilgi yarışı

yapmaları, birçok mitolojik olaylarda bilmecelerin çözümüyle olayın iyi bir şekilde sonuçlanması bilmecenin eski toplumlardaki önemini göstermektedir. Eskiden ciddi, zeka savaşı özelliği gösterirken, bilmece sorma geleneği zamanla eğlence şeklini almıştır. Değişen toplum yapısı ve yeni eğlence araçlarının gelişmesi sonucu unutulmuş görünse de çocuklar arasında olduğu gibi kırsal alanlarda çeşitli nedenlerle toplanan yetişkinler arasında bilmece sorma geleneğinin sürdüğü araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu ortamlarda kişisel veya karşılıklı gruplar halinde bilmece sorulmaktadır. Sorulan bilmecenin karşılığını bulamayan kişi veya tarafın, sonradan ipuçları isteme hakkı vardır. "Yenir mi, yenmez mi?", "Canlı mı cansız mı?", "Burada var mı?" gibi sorulara "evet", "hayır" gibi kısa ve kesin cevaplar verilebilir.

Sosyal ve ekonomik yaşam biçimindeki hızlı değişiklik sonucu eğlence araçlarının çoğalması bu zengin folklor ürünlerini tarihe mal etmiş gibi görünmekle birlikte bilmecelerden okullarda öğretim aracı olarak yararlanılmaya başlanmıştır.

Bilmeceler genelde kış günleri odalarda yetişkinler tarafından çocuklara sorulduğu gibi çocuklar kendi aralarında da sormaktadırlar. Burada sadece bilmece sorulur, bilen oyuncu birbirlerine söyler ve bilmece sorma hakkını kazanır. Çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı olan bilmece onlara, düşün ve düşünce gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar. Şiirsel bir anlatımla çocukları dille kurgulanmış bir zeka oyununa davet eder. Onları, tüm bildiklerini sınamaya, olaylar ve olgular ile kavramlar arasında anlamsal ilgiler kurmaya yöneltir. İkilemeleri, deyimleşmeleri kullanarak, ana dilinin söz varlığını yansıtmadaki işlevini somutlar (Güleç ve Gençel, 2005: 89).

3.12. TEKERLEME

Sözlüklerde "ağızda yuvarlanan söz, saçma sapan söz, eşsesli kelimelerle kurulu konuşma" anlamlarına gelen tekerleme masal, hikaye, bilmece, halk tiyatrosu gibi bazı edebi türler içinde veya bağımsız olarak söylenen ölçülü ve kafiyeli sözlerdir.

Çocukluk çocuk folklorunda hoşça vakit geçirmek, konuşma kabiliyeti kazanmak, oyunlarda eş ve ebe seçmek için bu yola başvurulur. Masal tekerlemesi,

oyun tekerlemesi gibi adlar alırlar. En çok çocuk oyunlarında, masalların baş, orta ve sonunda söylenirler. Yöreye göre değişik isimle de söylenirler. Doğu Anadolu’da döşeme, Güney Anadolu’da sayışma denir. Karagöz ve ortaoyununda muhavere, çocuk oyununda ebe, çıkarmada ise sayışma denebilir.

Tekerleme, çocuğun dinleme, konuşma ve dilin anlam yapılarının, cümlelerin, dilin özelliklerini, sık sık yapılan tekrarlarla ezber alışkanlığını kazandırarak çocuğun psikomotor becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Dilin telaffuzu, boğumlaması ile bir bütün halinde öğretilmesine katkıda bulunur. Dildeki semboller, alegorik anlatımı, sebep-sonuç ilişkisine dayandırarak dilin mantıksal dizinini kavratır. Dilin matematiğini geliştirir. Dilin gülmece ve eleştirel boyutunu tanıtır.

Ebe bulma oyunlarındaki tekerlemenin dilin koşullarıyla oyunun eş zamanlı olarak tanıtılması, dil aracılığı ile oyun kişilerinin ruhsal ve eylemsel konumlarının belirlenmesi, dili oldukça geliştiren bir durumdur (Oğuzkan, 2000: 28). Tekerlemeler, manilerin giriş bölümleri, sayışmalar ilk başta anlamsız görünürler, çok zengin özlü simgesel içerikleri düşünsel olarak da anlaşılmasını zorlaştırır, ‘ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallarken’ tekerleme cümlesinin anlamı şudur: anası beşikte olacak kadar küçükken o insan var olmayacağından beşiği de sallayamaz. Belli bir düzeyde doğrudur. Bu sözcük kümesi zaman kavramı üstünde ilginç bir oyun oynuyor. Kuşaklar arasında katılım dolayısıyla, ilerde ana olacak her bebekten çocuğun var olduğu söylenebilir. Anasının beşiğini sallayan bir insanın olduğunu söyleyerek bu tekerleme parçası, çok ekonomik biçimde tarihsel zaman kavramının dışına çıkıyor. Kısacası, masaldaki olayların tüm kuşaklar için geçerli olacağını anlatmaya çalışıyor (Karabaş, 1999: 274). Dil oyunları ile tekerleme çocuğun dil sınırlarını tıpkı düş gücünü, düşlerinin sınırlarını genişletir gibi genişletir. Dili matematiksel problemlere dönüştürerek, egzersizler yaptırarak güçlendirir.

Tekerleme, mani, sayışma, bilmece çocuğun dilsel bellek gücünü artırır. Pratik bir dil kazandırır. Çocuklar bu halk anlatı türleriyle eğlenir, düşünmeye başlar, dil ve düşünce ilişkisini sezinler, dilin gizemli dünyasını duyumsar. Bilmece, sayışmalar, maniler, bir varlığın, olayın, kavramın adını vermeden kapalı biçimde,

çağrışımla birlikte, özelliklerini belirterek bulunmasını sağlarken, çocuğun sözcük dağarcığını da zenginleştirir (Gökşen, 1980: 67).

Bu özelliklerin yanında, günümüzde kurumsallaşmasına paralel olarak çocuk edebiyatının eğitimin önemli bir parçası olduğu; dolayısıyla sosyalleşme sürecine dahil olduğu açıktır. Bu gerçek göz önüne alındığında özellikle şiir, destan, hikaye gibi türlerin içerikleri aracılığıyla birer manipülasyon aracına dönüştürebilme niteliklerini de taşırlar.

4. ÇOCUK YAYINLARI

Çocuk yayınları, biçim özellikleri ve içerik yönünden bir bütün oluşturmalıdır. Seçeceğimiz kitaplar da ailelere ve eğitimcilere yol gösterici nitelikte olmalıdır.

Özenle hazırlanmış bir çocuk kitabı, hedef kitlesinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, çocuğun zevkle dinlediği veya okuduğu bir eser olmalıdır. Bir çocuk kitabını değerlendirirken; kitabın yazar ve ressamının kim olduğuna, kitabın amacının ne olduğuna, konusunun çocuğun kavrama düzeyine uygun olup olmadığına, karakterlerin özelliklerine, üslup ve dil bilgisi kurallarının hitap ettiği yaşa uygunluğuna, resimle metnin ilişkili olup olmadığına, fiziksel özelliklerine, giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının belirgin olup olmadığına ve yayıncının bu alanda tanınıp tanınmadığına dikkat edilmelidir (Gönen; 1994: 23).

Çocuklar için hazırlanan kitapların, büyükler için hazırlanan kitaplardan birçok açıdan farklılık göstermesi gerekir. Okulöncesi yaş grubunun gelişim özelliklerini de dikkate aldığımızda bebeklik dönemi ile okulöncesi dönemin gelişim düzeylerinin çok farklı olduğunu görürüz. Bu gerçeklerden hareketle, çocuk yayınları içerisinde ağırlıklı bir yeri olan çocuk kitaplarını üç grupta değerlendirebiliriz Bunlar:

- i. Edebi olmayan çocuk kitapları
- ii. Okulöncesi çocukları için hazırlanan kitaplar
- iii. Okul çağı çocukları için hazırlanan kitaplar

4.1. EDEBİ OLMAYAN ÇOCUK KİTAPLARI

ABC kitapları olarak da bilinen bu kitaplar, çocuğun karşılaştığı ilk eserlerdir. Hedef kitlesi 0-3 yaş grubu çocuklarıdır. Çocuk edebiyatı içinde değerlendirilen bu kitapların hazırlanış gayesi çocuğu kitapla tanıştırmaktır (Zengin, 2002: 311).

Daha çok öğretici özelliğe sahip olan bu kitapların hazırlanışında çocuğun tanıdığı bitki, eşya, hayvan ve insan resimlerinden yararlanır. Yazının hiç kullanılmadığı ABC kitaplarına rastladığımız gibi resimlerin altında bir kelime veya kısa cümlelerin bulunmaktadır. Bu kitaplarda konu veya olaya yer verilmez ABC kitapları, çocuğun kelime hazinesine katkıda bulunduğu gibi çevresindeki nesnelere tanımasına da yardımcı olur. Kısa zamanda çok şey öğrenmesini sağlar. Bu tür kitapların hazırlanmasında çocuğun yakın çevresinden hareket edilmeli, bilinen bilinmeyene doğru bir yol izlenmelidir. Ayrıca resimlerin altlarında kısa da olsa açıklayıcı bilgilere yer verilmesinde fayda vardır. Bu kitaplardaki görselliklerin okuma-yazma bilmeyen bir çocuğun dünyaya dair ilk izlenimlerini oluşturması bakımından önemi büyüktür. Eğer konu hayvanlarsa, hayvanların aslına uygun ve sevimli olması açısından önem taşır. Yine sosyal yaşamı konu edinen birçok görsel unsurun çocuğu yanıltmayacak ve gerçeğe uygun olması dikkate alınarak resmedilmesi hassas olunması gereken bir diğer noktadır.

ABC kitapları, içerik açısından nasıl okulöncesi ve okul çağı çocukları için hazırlanan kitaplardan farklı ise fiziksel özellikleri açısından da farklı olmalıdır. Bu tür kitapların son derece sağlam yapılı olması gerekir. Kitabın kapağının kalın karton veya mukavvadan yapılması, yırtılmayan sayfalarından oluşması tercih edilir. Ayrıca çocuklara zarar verebileceği için tel zımba kullanılmaması gerekir (Oğuzkan, 2000).

4.2. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLAR

3-6 yaşları arasındaki çocuklar için hazırlanan kitaplardır. ABC kitaplarından sonra çocuk kitaplarından sonra çocuk basit konulu hikayelere yönelir. Bu hikayeleri tekrar tekrar dinlerken kelime dağarcığı zenginleşmekte, böylelikle daha karmaşık hikayeleri anlayacak duruma gelmektedir. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplarda özenli bir dil ve anlatım kullanılmalıdır.

Resimli kitaplar, okul öncesi çocuklara başkaları tarafından okunan; metin kadar veya metinden daha fazla resim içeren kitaplardır. Bu kitaplarda esas olan unsur resimlerdir. Eğer metin varsa bunları resmin tamamlayıcısı olarak algılamak gerekir. Diğer çocuk kitaplarına göre göze daha çok hitap ederler. Bu kitaplar çocuklara yeni bilgiler verdikleri gibi onların var olan bilgilerini de pekiştirirler (Seyidoğlu, 1987: 110).

Resimli kitaplar, çocukların ilk tanıdığı tür olması bakımından önemlidir. Bu tür eserler çocuklara kitap sevgisi aşılar, onlara yaşam hakkında yeni kavram ve deneyim kazandırır. İlk edebi ve estetik zevki verir. Onların yetişkinlerle iletişim kurmalarına yardımcı olur.

4.2.1. Fiziksel Özellikler

Fiziksel özellikler kitabın dış yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır. Fiziksel özellikler okul öncesi çocuğu için çok önemlidir. Okuma yazma bilmeyen bu dönem çocuğu için eline aldığı kitabın görsel özelliklerinin çocuklarının yaş ve gelişim düzeylerine, algı eşiklerine hitap etmesi önemli bir unsurdur. Hareketli olan bu dönem çocuğu için dayanıklılık da önemli yer tutmaktadır.

- ✓ Büyüklük
- ✓ Ciltleme
- ✓ Kapak
- ✓ Kağıt
- ✓ Resimler
- ✓ Punto
- ✓ Sayfa düzeni

4.2.2. İçerik Özellikleri

Okul öncesi çocuklar için hazırlanan kitaplar, basit olay örgüsüne sahip, gerçekçi hikayelerin ele alındığı, resim ile metnin birbirini tamamladığı kitaplar olmalıdır. Konusu basit olmakla birlikte giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle bir hikaye niteliği taşınmalıdır. Ele alınan konunun çocukta olumlu tesirler uyandırmasına özen gösterilmelidir.

İyi bir çocuk kitabı her şeyden önce çocuklar için yazılmış olmalıdır. Bu durum kitabın konusunun, kahramanlarının, kitapta işlenen olayın, olayın işlenme biçiminin, kitabın planının, ana düşüncesinin vb. çocukların seviyelerine uygun olması anlamına gelmektedir.

Cinsiyet kalıp yargılarının oluşması hiç şüphesiz ki içerik özellikleriyle yakından ilintilidir. Kadın erkek ayırımından ziyade insana değer atfeden kitaplar çocuk gelişimi açısından en önemli yeri tutmalıdır. Birinin diğerinden daha kıymetli ya da daha aktif olması gibi durumlar kabul edilemezdir. İster geleneksel ister eşitlikçi yaklaşım açısından değerlendirilsin evrensel bazı değerler vardır. Bunların başında da insanın dili dini ırkı ve cinsiyeti ne olursa olsun her daim değerli olduğudur. İşte bunun önemi tam da bu dönemlerde atılmalıdır.

4.3. OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARI İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLAR

Okul çağı çocuklar için hazırlanan kitaplar, çocuğun kendi kendine okuyabileceği eserlerdir. Bu kitaplar içerik açısından öncekilere göre daha gelişmiş olmalıdır. Çocuğun dikkat süresi artacağından metin de uzun olmalıdır. Ele alınacak hikayelerde konu, olay ve karakterler daha ayrıntılı bir şekilde işlenebilir. Dil bilgisi ve yazım kurallarına gereken özen gösterilmeli, konu seçiminde barış, kardeşlik, sevgi, saygı vefa, dostluk, arkadaşlık, fedakarlık, paylaşma, hoşgörü gibi kavramlara evrensel değerlere ağırlık verilmeli, çocuğu bencillığe karamsarlığa ve çıkarıcılığa yöneltecek duygu ve düşünceleri işlemekten uzak durulmalıdır (Dilidüzgün, 2004: 41).

5. ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN ÖZELLİKLER

Çocuk edebiyatının en temel işlevi çocukça anlayıştan uzak bir yaklaşımla, çocuğun kültür gelişimine, düş gücünün gelişmesine ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktır. Kuru bir anlatımın egemen olduğu, yapay bir öğreticiliği ilke edinmiş yayınlar çocukta kitap okuma isteğini körelteceği gibi gereksinimlerine de yanıt veremez. İyi kurgulanmış bir çocuk kitabı bireyin eleştirel düşünme yetisini kazanmasına, ana dilinin gelişmesine ve bireyin bilişsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunan en önemli araçlardan birisidir. Çocuk yazını çocukların ruhsal, algısal, sosyal, duygusal, estetik ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra ilgi duydukları konuları göz önüne alarak çocuğun kişilik özelliklerinin ve yaratıcı

hayal güçlerinin gelişimine yardımcı olmalıdır. Çocuk edebiyatının genel özellikleri Hunt (1991) tarafından aşağıdaki maddelerde ifade edilmektedir.

Çocuklara hitap eden basit bir dille yazılırlar. Kıvadırlar. Çocuk karakterler vardır. Yetişkin öğeler içermezler ve temalar çocuklar için uygundur. Büyüme, olgunlaşma gibi öğeler içerirler. Öğretici yanları vardır; ya da fantastik öğeler içerirler. Çoğunlukla iyinin kötü üzerindeki zaferini anlatan mutlu sonla biterler. Belli bir olay, olayın geçtiği yer, zaman ve kişiler bulunmaktadır. Olay akışı sıralı ve düzgün bir şekilde ilerler, ileriye gidişler ya da geriye dönüşler kullanılmaz (Hunt, 2005: 237).

Buna ek olarak, Burnett (1997), Huck, Helper, ve Hickman (1993), Ouzts (1991) ve Rudman (1995) kitapların çocuğun sorun çözme becerisine de katkı sağlaması gerektiğini ifade ederler. Kitaplar yardımıyla çocuklar tüm farklılıklara rağmen insanlarda ortak noktalar olduğunun bilincine varır; korku, kaygı, sevmeye ihtiyacı gibi. Edebiyat yoluyla üzüntü, korku, stres, belirsizlik, kaygı gibi olumsuz duygulara neden olan olaylarla nasıl başa çıkılabileceğini algılar.

Her ne kadar çocuklarımızın yerine karar verip onların yaşlarına uygun eserleri okuttuğumuzu düşünürsek bile gerçekte çocukların ilgilerini, apayrı konuda ve seviyede kitaplar çekebilmiştir. İşte bu nedenle çocukların eserleri onların ilgi ve ihtiyaçlarının neler olduğu dikkatle seçilerek oluşturulan kitaplar olmalıdır (Brown, Carl, 1999: 153).

Ders kitapları ve çocuk yayınları çocukların eğitiminde vazgeçilmez bir konumdadır. “Çocuğun sadece ders kitapları okuması gerektiği anlayışı, modası geçmiş, yanlış ve ters bir anlayıştır” diyen Selen (1949: 78) , bunun nedenini de ders kitaplarının fikrî terbiyeye hizmet ettiğini ve çocukların yalnızca bu tür kitapları okumak zorunda bırakılmalarının onlarda zamanla bir isteksizliğin hatta bir usanç duygusunu meydana getirebileceğini söylemektedir. Gerçekten ders kitapları çocuklara bir kitap okuma havası vermemektedir. Çünkü onlar öğrenmek amacıyla okunmakta ve bu okuyuş da daha çok fikir edinme ile ilgili olmaktadır.

Çocukların ders dışında okudukları ile ilgileri arasında sıkı bir bağ vardır. Bu okuma zorunlu, bir başka deyişle yükümlü bir okuma olmadığından öğrenci, okuyacağı kitabı ilgisine, merak duyduğu alana göre seçer. Bu nedenle, öğrencilerin ders dışında okuyacakları kitapları seçerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları son derecede önemlidir.

Okuma eğitimini ve alışkanlığını kazandırmak her çocuk için olması gerekenler arasında yer alır. Çünkü okuma alışkanlığı kazanmak bireyin kendi kendini yetiştirmesinde ve alınan eğitimin yenilenerek bilgilerin zihinde canlı durmasını sağlar. Boş zamanlarda okuma, bir amaca da yöneltiler. Eşya ve olaylar üzerinde araştırma yapma, bilgi toplama gibi etkinlikler bu türde örneklerdir.

Çocukların okuyacağı eserler, çocuk şiirleri, biyografiler, masalımsı hikayeler ve destanlar, efsaneler, hikaye ve romanları, masallar, fabllar, çocuklar için hazırlanmış drama çalışmaları buna dahil edilebilir (Dilidüzgün, 2000: 49).

Çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminde bu kadar önemli yer tutan edebiyat eserleri hem şekil, hem üslup hem de içerik bakımından bir takım özellikleri barındırmalıdır. Bu özellikler arasında;

Anlatım Özellikleri:

- ✓ Kısa cümleler kurulmalı kurulan cümleler 5-6 kelimeyi geçmemesi yararlı olacaktır. Bu, yaş düzeyine ve çocukların seviyelerine göre değişebilir.
- ✓ Cümleler, özellikle tek özneli ve tek bir yargıyı bildirilebilir.
- ✓ Gereksiz sözler, ve kelimelerden anlatımı bozan söz gruplarından kaçınılması tavsiye edilir.
- ✓ Konuştuğumuz gibi yazmalıyız karşımızdaki kişiye hitap eder gibi olabilir. Kendimizi çocuğun yerine koyarak yazılması daha başarılı olacaktır.
- ✓ İşlenecek konular, küçüklerin bildikleri, denedikleri varlıklara ve olaylara bağlı olması tavsiye edilebilir.
- ✓ Çocukların kafasında kavramları bulunan kelimeler seçilebilir. Örneğin aile kavramını anlatırken aile ile ilgili bir serüven işlenebilir..
- ✓ Yazılacak hikaye, şiir, masal vs konularını seçerken çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu takdirde başarılı olabilir.
- ✓ Fiillerin canlı olmasına dikkat edilmeli düşünmek, tasarlamak, niyet etmek gibi cansız fiiller yerine, koşmak, oynamak, eğlenmek, yürümek gibi canlı fiiller seçilmesi daha iyi olacaktır.
- ✓ Çocuklar için gerçek anlamlarına, ses imgeleri bakımından daha yakın olan sıfatlar, isimler seçilmelidir (Oberstein, 2004: 217).

Şekil Bakımından

- ✓ Kapak resimleri canlı ve çekici olması,
 - ✓ Kitap sağlam ve mat renkli kağıda basılması,
 - ✓ Hacim bakımından fazla kalın olmaması,
 - ✓ Harfler gözü yormayacak karakterde ve baskısı temiz olması,
 - ✓ Kitap ve dergideki resimler bir sanat değeri taşımali ve çocuk psikolojisine uygun bulunması,
 - ✓ Yazım, noktalama ve söz dizimi bakımından kusursuz olması,
 - ✓ Sayfa düzeni karışık olmaması,
 - ✓ Kitaplar iç açıcı nitelikte ciltli olması
 - ✓ Satır araları ne sık ne de seyrek olması tavsiye edilecek hususlardandır
- (Yardımcı ve Tuncer, 2002: 89).

İçerik Bakımından

- ✓ Aile, millet, insanlık, tabiat ve hayat sevgisi telkin etmeli
- ✓ Güzelliğe karşı hayranlık ve koruyuculuk aşılmalı.
- ✓ Nezaket, hakka saygı, yardımlaşma, kahramanlık, mertlik, dürüstlük gibi erdem olarak kabul edilen konular işlenmeli
- ✓ Çocuk dünyasına ve psikolojisine uygun olmalı
- ✓ Âdet ve geleneklerimizi tanıtır sevdirmeli
- ✓ Çeşitli bilgileri öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde onlara hissettirmeden benimsetmeli
- ✓ Masal ve şiir türlerinin dışında olanlar gerçeğe uygun olmalı
- ✓ Mümkün olduğu kadar neşe verici olmalı
- ✓ Çocuğun duygu ve düşünce ufkunu genişletmeli, kişisel girişim isteği uyandırmalı.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK KİTAPLARI, CİNSİYET ROLLERİ ve KALIP YARGILAR

1. CİNSİYET KAVRAMI

1.1. CİNSİYET

Bireyin kadın ya da erkeğin sahip olduğu olarak mevcut genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2004: 33). Bu özellikler kadın ve erkek arasında bir eşitsizlik değil, sadece bir cinsiyet farkı yaratmaktadır. Cinsiyet, erkek ve kadının arasındaki cinsellik temelli biyolojik farklılığı ve feminist teoride kadın ve erkek davranışı arasındaki sosyal olarak inşa edilmiş farklılıkları gösteren ve bu yönüyle farklı bağlamlarda farklı kullanımlara sahip bir kavramdır. Yani cinsiyet sadece biyolojik değil aynı zamanda sosyolojik bir olgudur (Giddens, 2000: 147).

Kadınlık ve erkekliğin kültürel olarak inşa edilen, önerilen kalıplar olduğu iddia edilen toplumsal cinsiyet yaklaşımlarında bu kalıpların, bizi sadece birbirimizden farklılaştırmakla kalmadığını, aynı zamanda toplum içinde nerede ve nasıl durulacağını ve dolayısıyla güç ve kaynakların paylaşımın da belirlediği vurgulanır. Bu yaklaşımların anahtar kavramlarını incelemek gerekir.

Bu çerçevede Giddens (2000: 97) seksi bedeninin fiziksel farklılıklarını konu alan bir kavram şeklinde tanımlar. Özetlenecek olursa; seks (cinsiyet) biyolojik, gender (toplumsal cinsiyettir) toplumsaldır.

1.2. TOPLUMSAL CİNSİYET (GENDER)

Statü: Bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumu.

Rol: Belirli bir konumda bulunan herhangi bir kişiyi karakterize etmesi beklenen isteklerin, hedeflerin, inançların, duyguların, tutumların, değer yargılarının ve hareketlerin hepsine rol denir. Kısaca, bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev, rol olarak tanımlanabilir (Arat, 1992: 55).

1.2.1. Cinsiyet Rolü: Cinsiyetin kültürel olarak inşa edilmesi, her cins için öngörülen belli roller ve belli kimlik tanımlarını da kapsar. Her kültür, üyelerini belli cinsiyet rolleri çerçevesinde şekillendirir ve toplum bu doğrultuda rol beklentisine girer.

Cinsiyet rolü ise; bireyin kendisini kadın ya da erkek olarak tanımladıktan sonra, kendi cinsiyet özelliklerine göre toplum içinde üstlenmesi beklenen roller, sahip olması istenen davranışlar, tutumlar ve özelliklere uygun şekilde davranması olarak tanımlanmaktadır (Bem, 1984: 179).

Soyun sürdürülmesinde kadın ve erkeğin üstlendiği düşünülen rollere göre biçimlenen cinsiyet rolleri, kadınlar ile erkekler arasındaki fark ve ilişkileri, onların biyolojilerinin değil toplumsallaşmanın ürünü olarak gören bir perspektif doğrultusunda kavramlaştırılmıştır. Zaman ve mekan bağlamında, toplumdan topluma farklılık gösteren toplumsal cinsiyet rolleri, söz konusu kültürün yeniden üretim ve yaratılış anlayışlarına göre biçimlenir. Bu yeniden üretim sürecinde, cinsiyet rolleri yaratılıştaki varsayılan katkılarına göre tanzim edilir (Berktaş, 2000: 57).

1.2.2. Cinsel Kimlik:

Kimlik kelimesini tanımlamak gerekirse; toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü olarak tanımlanabilir. Cinsel kimlik ise; bireyin kendi bedenini ve benliğini belli bir cinsellik içinde algılayışı, kabullenışı; duygu ve davranışlarında buna uygun yönelişler geliştirmesi (Bhasin, 2003: 87).

Cinsel kimlik terimini sosyolojiye sokan Ann Oakley'e göre 'cinsiyet'(sex) biyolojik erkek-kadın ayırımını anlatırken, 'toplumsal cinsiyet' (gender) erkeklik ve kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır (Marshall, 1998: 98). İlk defa 1972 yılında kullanılan kavram, kadın ve erkek arasındaki farklılıkların biyolojik unsurlar yanında toplumsal ve kültürel olarak oluşturulduğunun, inşa edildiğini ifade eder (Kirman, 2004: 231).

Kız ya da oğlan bebekler olarak dünyaya gelen insan teklerinin dünyada başlarına gelen pek çok şeyin sonucu kadın ve erkeklere dönüştüklerine işaret eden

bu süreç basitçe “sosyalleşme” olarak adlandırılmaz. Tersine, kiminin çeşitli biçimlerde müdahil olduğu karmaşık ilişkileri içerir ve bir yandan kişisel düzeyde bir cinsiyet rejimine işaret eder. Bu kavram, cinsiyetin kişisel özelliklerin ötesinde, toplumsal yapılarla ve ilişkilerle bağıntılı bir öznellik boyutu olduğu düşüncesini de içerir (Sancar vd., 2006: 4).

Günümüzde kadınların karşı çıktıkları ve mücadele etmek zorunda kaldıkları birçok sorunun toplumsal cinsiyetle (gender) ilişkili olduğu yönünde yaygın bir kanaat olduğu görülmektedir. Berktaş (2006: 16), toplumsal cinsiyeti; biyolojik cinsiyetten farklı olarak, toplumsal ve kültürel olarak belirlenen ve dolayısıyla içeriği toplumdan topluma olduğu kadar tarihsel olarak da değişebilen “cinsiyet konumu” ya da “cins kimliği” olarak nitelendirir. Bu anlamıyla toplumsal cinsiyet yalnızca cinsiyet farklılığını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de belirtir. Yani cinsiyet sadece biyolojik bir kategori değil aynı zamanda sosyo-kültürel bir kategoridir de.

Cinsiyet ikili bir sınıflandırmaya karşılık gelmektedir, kadın ve erkek. Bebekler doğduğunda sahip oldukları cinsel organa bakılarak ya kadın ya da erkek cinsiyet grubuna kimliklendirilmektedirler (Dökmen, 2006: 6).

Kadınların ve erkeklerin toplum içinde sahip olduğu farklı statüler aslında toplumsal ve kültürel olarak belirlenmektedir; insan yapımıdır, doğanın bununla ilgisi çok azdır. Hemen hemen her yerde bir grup olarak kadınların erkeklere göre ikincil sayılmalarını cinsiyet değil toplumsal cinsiyet belirlemektedir. Kadınlar daha az hakka ve daha az kaynağın denetimine sahiptir. Erkekler den daha uzun saatler çalışır fakat işlerine ya az değer verilir ya da az ödeme yapılır. Kadınlar erkeklerin ve toplumun sistematik şiddetine maruz kalırlar; toplumsal, ekonomik ve siyasal kurumlarda karar alma güçleri çok azdır.

1.2.3. Cinsiyete İlişkin Kalıp Yargılar

Cinsiyete ilişkin kalıp yargılara geçmeden önce, kalıp yargı (stereotip) kavramının tanımını yapmak gerekirse; kalıp yargı, genel olarak diğer insanları içine yerleştirdiğimiz kategorileri ifade etmektedir. Bu çerçevede, kalıp yargılar, diğer bir

bireyi veya bireyler grubunu tanımlamak için kullandığımız basitleştirilmiş betimsel kategoriler olarak tanımlanabilir (Bhasin, 2003).

Toplumdaki en temel kategorilerden birisi kuşkusuz cinsiyettir. Cinsiyeti belirleyen biyolojik yapı da olsa, kendini algılama, güdüler, davranışlar ve roller açısından kadın ve erkek arasındaki farklılıkları yaratan sosyal normlardır. Sosyal cinsiyet (gender) rollerin etrafında organize olduğu en temel sosyal kategorilerden biridir. Bu bağlamda sosyal cinsiyet, toplumda kadın ve erkeğin davranışları için farklı standart ve beklentileri içerir (Perry, 2000: 177).

İnsanlar toplumsallaşma süreci içinde kadına özgü ve erkeğe özgü davranışlar olmak üzere sosyal cinsiyete ilişkin birtakım kalıp yargılar geliştirirler. Kadın ve erkekler hakkında sahip olunan genel inançlar "cinsiyete ilişkin kalıp yargılar" olarak adlandırılmaktadır (Şenel ve Akgün: 1993).

Cinsiyet kalıp yargılarının oluşumu, gelişimi ve tanımlanması konusunda daha önce pek çok çalışma yapılmış, ancak bu çalışmalarda cinsiyet-rolleri ve cinsiyet-özellikleri kavramları arasında terminolojik bir karmaşa olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili olarak yapılan birçok çalışmada genel olarak cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kavramları birbirinin yerine kullanılmış, hem psikolojik özellikleri, hem de toplumsal rolleri ve aktiviteleri içeren ölçeklerle ilgili olarak "cinsiyet-rolleri kalıp yargıları" terimi kullanılmıştır (Eren, 1986: 174).

Sears (1988: 69) sosyal cinsiyet rollerini (gender roles) cinsiyete özgü psikolojik özellikler olarak, sosyal cinsiyet kalıp yargıdan (gender stereotypes) ise kadın ve erkek özellikleri hakkında tutarlı biçimde kabul eden yapılandırılmış inançlar kümesi olarak tanımlamaktadırlar.

1.2.4. Cinsiyetin Toplumsallaşması

Biyolojik kanıtların toplumsal cinsiyet farklılıklarını anlaşılmasına katkısı olsa da, tutulacak bir başka yol, cinsiyet toplumsallaşmasının, aile ve basın gibi toplumsal etkenler yoluyla toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinin su yüzüne çıkmasıdır.

Bu konunun anne babalar üzerindeki etkilerine bakılacak olursa; ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına yönelik davranışları arasında bir fark olmadığına dair bir inanın aslında çok da gerçekçi olmadığını gösterir. Yani kız ve erkeklere yönelik davranışların farklılık gösterdiği aşikardır. Kendilerinden bebeğin kişiliğini değerlendirmeleri istenilen ebeveynler, çocuğun öncelikle cinsiyetine odaklandıkları sonuç olarak da farklı yanıtlar verdikleri tespit edilir. Biri kız diğeri erkek altı aylık 2 bebek genç annelerle etkileşim halinde gözlemlenir. Kız çocuğuna biraz daha yumuşak ve duygusal tavırlarla yaklaşan anneler, erkek bebeğe otomatik olarak arabalarla ve erkek oyuncakları ile yaklaştıkları tespit edilir (Giddens; 2000).

Zaten bebeklerin toplumsal cinsiyetleri öğrenmeleri neredeyse bilinçsiz bir eylem halinde başlar. Çocuklar kendilerinin kız mı oğlan mı olduklarının farkına varmadan çevresel bir sürü sözsüz sinyal ile karşı karşıya kalırlar. Örneğin kadınların ve erkeklerin bebekleri tutuş biçimleri bile çok farklıdır. Yetişkinlerin kullandığı kokular, saç şekilleri, giyiniş biçimleri her biri çocukta görsel algı ile başlayan ilk izlenimlerdir. Farkındalığı artan bebek 2 yaş civarında tam olmamakla birlikte yüzeysel bir toplumsal cinsiyet anlayışına sahip olurlar. 5 ve 6 yaşlarına geldiklerinde herkesin bir toplumsal cinsiyeti olduğunu bunun değişmeyeceğini anlarlar. Bunu sağlayana bir sürü çevresel faktör vardır. Çocuklara alınan oyuncaklardan tutun, kıyafet seçiminde tercih edilen renklere kadar her şey çocuğa bu toplumsal cinsiyetin davranış kalıplarını farkında olmadan sunar. Özellikle son dönemde kapitalizmin de etkisi ile kız ve erkek çocukların izledikleri çizgi filmler farklılık göstermekte ve bu tüketim mallarında kendini belli etmektedir. Örneğin; Barbie ya da Örümcek Adamlı yataklar, kıyafetler, bardaklar, vb aksesuarlar çocuklara bu cinsiyet rollerini pekiştirmede yardımcı olur.

1.2.5. Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıp Yargılar

Cinsiyet rolleri kadın ya da erkek için arzu edilen ve uygun olduğu düşünülen akvitelere ve davranışlara ait sosyo-kültürel beklentileri içerir (Perry, 2000: 192). Cinsiyet-rolü kalıp yargıları ise bir bireyin bir cinsiyet grubunun üyesi olarak gerçekleştirdiği aktiviteler ve davranışlar konusundaki kesin yargılardan oluşur. Yapılan işler, ilgi alanları, meslekler, çocuk oyun ve oyuncakları cinsiyet rollerinin içindeki alt alanlar olarak ele alınmıştır. Örneğin, kadınların ev içinde çocuk bakımı,

yemek, ütü yapma vs. gibi işlerle ilgilenmeleri, öğretmenlik, hemşirelik gibi meslekleri seçmeleri, erkeklerin ise daha çok ev dışında daha aktif işlerle uğraşmaları beklenir. Çocukların da oyun ve oyuncak tercihlerine ilişkin beklentileri, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterir.

Cinsiyet kimliği, cinsiyet kararlılığı, cinsiyet değişmezliği iki yaş civarında çocuğun kendinin farkına varmasıyla cinsiyet anlayışı da gelişmektedir. Henüz kendinin cinsiyeti hakkında tutarlı bir görüş oluşmamıştır ama kadın ve erkeği ayırt edebilmektedir. Üç dört yaş civarında ise kendi cinsiyet kimliği oluşmuştur ve doğru olarak kendi cinsiyetini söyleye bilmektedir Ama hala cinsiyeti kalıcı bir özellik olarak görmemektedir. Cinsiyet kimliğinin tam olarak kazanıldığı beş-altı yaştan sonra artık cinsiyet değişmez bir özellik olarak görülmeye başlanmaktadır. Kendinin ve başkalarının cinsiyetini tam olarak belirleme (etiketleme), cinsiyetin devamlı olduğunu anlama (kararlılık), cinsiyetin istendiğinde değişmediğini anlama(güdü) ve saç biçiminin ya da giysi şeklinin değişmesine rağmen cinsiyetin kalıcılığını kavrama (değişmezlik). Bu aşamalar birbirini izler ancak yaş aralıkları değişebilir (Dökmen, 2006: 15).

Cinsiyet rolleri ebeveynlerin beklentilerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Fakat ebeveynler genellikle kız ve erkek çocuklarına farklı şekilde davrandıklarının farkında değildirler. Ebeveynler genellikle çocuklarının cinsiyetine uygun olduğunu düşündükleri davranışlarını teşvik ederler. Çocukları için seçtikleri oyun tipleri, çocuğun cinsiyete ait algılarını güçlü bir şekilde belirler.

Oysa cinsiyet rolleri ve cinsiyet-özellikleri kavramları arasındaki farkı içeriklerine göre saptamak mümkündür. Cinsiyet-rolleri daha çok kişinin eylemlerini, devinimlerini, cinsiyet-özellikleri ise psikolojik kişilik boyutlarını içermektedir. Her ne kadar bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu ve cinsiyet ayrımcılığına dayandığı açıksa da, gelişimsel evrelerde gösterebilecekleri değişiklikler açısından birbirinden ayırmak yararlı olacaktır.

Cinsiyet rolleri konusundaki kalıp yargılar erken gelişir. Bir çalışmada, İki yaşındaki çocukların dörtte birinin, objelerin resimlerini (çim biçme makinası, cüzdan, elbise fırçası) cinsiyet tipi gruplarına göre sınıflandırabildikleri görülmüştür.

Aynı zamanda iki yaşındaki çocukların büyük bir kısmı yaşamlarındaki yetişkinlerin farklı fonksiyonlarını bilmektedirler. Ebeveynli bir ailede yaşayan çocuklar oyun için babayı, üzgün ya da stresli olduklarında ise anneyi tercih etmektedirler (Watson ve Lindgren, 1979: 235)

1.2.6. Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaklaşımlar

Cinsiyet rolleri tarihte kadın ve erkek arasındaki temel fizyolojik farklılıklar nedeni ile ortaya çıkmıştır. İlkel toplumlarda kadınlar doğurganlıkları nedeniyle çocuk bakımıyla uğraşarak yaşamak zorunda kalmışlar, erkekler ise avcı, çoban ve savaşçı olmuşlardır. Rollerin bu biçimde farklılaşması yaşamın bütün yönlerine yayılmıştır. Günümüzde cinsiyet rollerine ilişkin iki temel yaklaşım bulunmaktadır. "Geleneksel Yaklaşım" ve "Eşitlikçi Yaklaşım" (Kortenhaus, 1993: 201)

Geleneksel yaklaşıma göre kesin bir cinsel kimlik ve cinsiyet rolünün kabulü dengeli bir yaşam için gereklidir. Bunun için de bireylerin kendi cinsiyetinden olan kişilerle özdeşim kurması gerekir. Bu görüşe göre, biyolojik cinsiyetine uygun bir cinsel kimliğe sahip olmayan ve karşı cinsiyet rolüne uygun davranışlar gösteren bir birey psikolojik açıdan dengeli sayılamaz. Aynı şekilde kadın ve erkeğin kendi cinsiyetine ait rol ve özellikleri benimseyerek cinsiyetine uygun tutum ve davranışlar göstermesi beklenir.

Cinsiyete ilişkin kalıp yargıların gelişimi bireyin yasanımda cinsel özdeşim döneminden sonra gerçekleşir. Bireyin kadın veya erkek cinsiyetine ait olma bilinci çocukluk döneminde 3-4 yaşları arasında doğar. Cinsiyete uygun davranışların ve cinsiyete özgü özelliklerle ilgili kalıp yargıların gelişmesi ise daha sonraki yaş dönemlerinde gözlenir. Cinsiyete ilişkin kalıp yargılar toplumun kadın ve erkek rolü ile ilgili beklentilerini biçimlendirir. Bu beklentilere göre kadın ve erkek davranıştan tanımlanır. Geleneksel cinsiyet rollerine göre; kadın öncelikle ev kadını rolünü üstlenmektedir. Bakıcı ve koruyucu rolü özellikle çocukların yetiştirilmesinde önemlidir. Aile hayatında fedakâr olması söz konusudur. Erkekler ise aile ve iş ortamında otorite sembolüdür. Her zaman güçlü ve ailesinin geçimini sağlayan kişidir (Şenel-Akgün; 1993: 106).

Eşitlikçi cinsiyet rolü görüşü son yıllarda daha fazla kabul görmektedir. Bu görüşe göre cinsiyet özdeşimi ve rolleri birbirinden ayrı ele alınmaktadır. Cinsiyet özdeşimi açısından geleneksel görüşle temelde benzerlikler vardır. Ancak cinsiyet rolleriyle ilgili farklı bir yaklaşım söz konusudur. Kadının çocuk doğurma ve emzirme özel yeteneği ile cinsiyetler arasındaki fiziksel yapı farkının dışında kadın ve erkeğin cinsiyet rolleri açısından farklı olmaması gerektiği öne sürülmektedir. Dolayısıyla bireyin psikolojik yönden sağlıklı ve uyumlu olabilmesi için cinsiyet farkı gözetmeksizin kendine uygun, doyurucu, kendini gerçekleştirici cinsiyet rollerini benimseyebilmesi savunulmaktadır. Bu görüşten yola çıkılarak günümüzde yalnızca erkek veya kadın özelliklerini tek başına taşımayan, her ikisinin de özelliklerini dengeli bir biçimde bütünleştirerek, cinsiyete özgü özelliklerle kendim sınırlamayan "psikolojik androjen" rolü ortaya çıkmıştır. Davranışçı bilim adamlarına göre; kadın ve erkek cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılar birbirinden tamamen bağımsız kişilik ölçütleri değildir. Kadın ve erkeğin kendi cinsiyetine özgü özelliklerinin yanı sıra, içinde bulunduğu duruma göre karşı cinse özgü olarak algılanan özellikleri de benimseyerek bir bütünleşme yoluna gidilebilir (Şenel ve Akgün, 1993: 87).

Her toplumda kadın ve erkeğe farklı roller yüklenmektedir. Geçmişte, bu durum genellikle dinsel dogmatizmin ya da biyolojik farklılıkların kaçınılmaz sonucu olarak kabul edilmiştir. Ancak, bu gibi gerekçeler uzun süre ikna edici olamamış birçok teori çerçevesinde feminenlik ve maskülenlik incelenmiştir. Bahsedilen eşitlikçi ve geleneksel yaklaşımın yanı sıra kaynaklarda birkaç yaklaşım olduğu da tespit edilmiştir. Bunlardan ilki fonksiyonalist yaklaşımdır. Bu yaklaşımda iki grup vardır; ilk grup, istikrarlı ailelerde birbiriyle uyumlu uzmanlaşmış roller için bireylerin eğitimini sağlamak üzere toplumu muktedir kılan kadın ve erkek arasındaki geleneksel iş bölümünün oldukça etkili olduğunu tartışmaktadır. Diğer grup ise, mevcut sosyal koşullar bağlamında cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Bu gruptaki fonksiyonalistler, önerilen değişikliklerin cinsiyet ayrımcılığının bütününe yansımayacağını ileri sürmektedir. Çatışma Yaklaşımı mercek altın alınacak olursa; güç ve imtiyazın kaynaklara dayandığını varsayar, diğerlerinin yaşamını etkileme ya da kontrol etme yeterliliğidir

ve ekonomik kaynaklardan ortaya çıkmaktadır. Ailede erkek egemenliğinin ailenin ekonomik kaynakları üzerinde erkeğin sahip olduğu kontrol gücünden kaynaklandığını belirtmiştir. Feminist yaklaşıma göre ise, cinsiyet ayrımcılığına ve ataerkilliğe karşı koyma konusunda cinsler arasında sosyal eşitliği savunma hareketini destekleyen bir harekettir. Feminist yaklaşım, özellikle kadınların toplumda bireye güç kazandıran konumlar içerisinde alt düzeyde temsil edildikleri ve kadınların güç eksikliğinin aile yaşantılarına yansıdığı gerçeğini büyük ölçüde çatışma teorisinden ödünç almıştır. Son yaklaşım olan etkileşimci yaklaşım ise, biyolojik cinsiyet doğuştan kazanılır, toplumsal cinsiyet ise öğrenilir ve dolayısıyla sosyaldır. Etkileşimciler cinsiyet rollerinin sosyalleşme ile nasıl edinildiğini ve buna bağlı olarak kadın ve erkeklerden toplumda ne tür tutum ve davranışların beklendiğini açıklamaya çalışırlar. Her toplum bazı faaliyetlerin erkeğe, diğerlerinin ise kadına ait olduğuna ilişkin düşünceye sahiptir.

Yaklaşımlar göstermiştir ki, biyolojik ve / veya sosyolojik yönden birçok konuda ayrılık gösteren kadın ve erkek cinsinin öncelikle insan olduğu ve her durumda değerli bir varlık olduğu tüm medya araçlarında ve edebiyat ürünlerinde mutlaka çocuklara hissettirilmelidir.

1.2.7. Cinsiyet Rollerinin Gelişimi İle İlgili Teoriler

Cinsiyet rolü ve özelliklerine ilişkin kalıp yargı kavramlarına ek olarak cinsiyetlere uygun yeteneklerin, kişilik özelliklerinin, davranışların ve kendilik kavramlarının kazanılması psikolojide "cinsiyetleri ayrıştırma süreci"(process of sex-typing) olarak adlandırılmaktadır. Bu süreci açıklayan dört temel kuram bulunmaktadır: Psiko-analitik kuram, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel gelişim kuramı ve sosyal cinsiyet şema kuramı (Dökmen, 2006: 51).

1.2.7.1. Psiko-analitik Kuram

Psiko-analitik kurama göre bir cinsiyete ait rollerin benimsenmesi psiko-seksüel gelişimin fallik basamağı boyunca meydana gelen Oedipal çatışmanın bir sonucudur. Yaklaşık 4-6 yaşları civarında her iki cinsiyetteki çocuklar karşıt cinsiyetteki ebeveynlerine karşı cinsel bir ilgi duyarlar. Seksüel bir ilişkinin unsurları açık olarak bilinmemekle birlikte, ebeveynler arasındaki ilişkinin özel bir niteliği

olduğunu idrak ederler. Freud'a göre çocuğun karşı cinsiyetteki ebeveynine duyduğu seksüel ilgi onda kaygı yaratırken, aynı cinsiyetteki ebeveyni ile olan özdeşimi onu rahatlatır (Eren, 1986: 152)

Küçük bir erkek çocuğu annesinden dolayı babasını rakip olarak görür, babasına kızar ve babasının ondan intikam alacağından korkar. Kızların penislerinin kesildiği için olmadığını düşünür ve babasının da kendisine aynı şeyi yaparak öç alacağından korkar. Kaygısını ve kastrasyon korkusunu azaltmak için annesine olan duygularını bastırır. Aynı zamanda erkek çocuğu babasının tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını benimseyerek onunla özdeşim kurar.

Özdeşim kurma işlemi kızlar için farklıdır. Fallik dönem boyunca kız çocuğu erkeklerin penisleri olduğunu, kendisinin ve annesinin ise olmadığını fark eder. Bu nedenle erkek çocuklara imrenir ve annesi onu penisi olmadan doğurduğu için ona kızar. Daha genel olarak tüm kadınları küçük görür, sevgisini annesinden esirger, babasına yakın olmak ister. Böylece kaygıyı azaltmak için kız çocuğu annesiyle özdeşim kurar, onun davranışlarını, özelliklerini benimser. Ayrıca annesi ile özdeşim yapmak suretiyle babasına hükmedebilir (Carter ve Patterson, 1982: 812)

Freud kız çocuklarının penise imrenme duygusu içinde teorik bir çıkmaza girdiklerini ifade etmiştir. Freud'a göre penise imrenme duygusu çeşitli sonuçlar doğurur. Eğer kız çocuğu penisinin olmaması gerçeğini kabul etmez ve bir süre sonra organının büyüüp penise dönüşebileceği ümidini kaybederse psikolojik bir yenilgi içine girer ve en sonunda aşağılık duygusu oluşturur (Alkan, 1992: 117).

Psiko-analitik teoride özdeşimin en önemli sonuçlarından birisi çocuğun aynı cinsiyette olan ebeveyni yoluyla cinsiyetine özgü davranış ve değerleri benimsemesidir. Kendisiyle aynı cinsiyette olan ebeveyni ile özdeşimi yoluyla Oedipal karmaşayı çözemeyen çocuk cinsiyetine uygun davranışlar geliştiremeyebilir.

Özet olarak; Freud'un teorisi çocuğun Oedipal karmaşayı çözerek aynı cinsiyetteki ebeveyni ile özdeşiminin bir sonucu olarak cinsiyete özgü tutum ve davranışlar geliştirdiğini öne sürmektedir (Nemlioğlu, 1981: 247)

1.2.7.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Cinsiyet rolü davranışının gelişiminin sosyal öğrenme kuramı açısından savunan kişilerin başında Walter Mischel gelmektedir. Bu kurama göre bireyin cinsiyete özgü davranışları, herhangi bir başka davranışını çözümlemede kullanılan ilkelerle açıklanabilmektedir. Bu ilkeler ayırt etme, genelleme, gözlemsel öğrenme gibi süreçlerin yaranda ödül alma ya da almama, belli tekrarlarla cezalandırılma, doğrudan ya da dolaylı koşullandırma gibi süreçlerle ilgilidir (Dökmen, 2006: 79).

Sosyal öğrenme kuramına göre birey önce cinsiyetlere göre farklılaşan davranış örüntülerini birbirinden ayırt etmekte, sonra bu öğrenme deneyimlerini yeni durumlara genellemekte ve nihayet davranışı yapmaktadır. Bu teoriye göre cinsiyet kız ya da erkek olarak doğmanın sonucu değildir. Kişilikteki cinsiyet farkları öğrenme sonucunda oluşmaktadır. Başka bir deyişle kadınlık ve erkeklik doğrudan kültürel geçiş yoluyla çocuklara mal olan çevresel değer ve normları yansıtmaktadır.

Çocuk gözlemsel öğrenme ve model alma yoluyla, görme hatırlatma süreçlerini kullanarak öğrenmekte ve bu davranışları repertuarı dahil etmektedir. Bu bakımdan bilişsel faktörler, çocuğun ayrıntılı durumları özümsemesi için gözlemsel öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Çocuğun uygun cinsiyet rolünü kazanması için cinsiyet belirleyicilerin yanı sıra ona model olma yaşantıları sunulmakta ve davranışların şekillenmesi sağlanmaktadır. Bu şekilde uygun cinsiyet rolü çocuğa empoze edilmekte, sonuçta çocuk feminenliğe ya da maskülenliğe özgü nitelikleri kazandırmaktadır. Burada çocuk anne ya da baba gibi modellerin davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmekte, anne-babadan başka toplumun diğer üyeleri de çocuk için davranış modeli olarak görev yapmaktadırlar. Çocuklar cinsiyet rolü kalıpları ile ilgili kavramlar için hem gerçek yaşandan, hem de kitaplar, televizyon ve filmlerdeki kahramanlardan model olarak yararlanmaktadırlar. Modelin nitelik ve statüsü de taklit için önemli bir etken olmaktadır. Örneğin güçlü ve çevresindeki kontrol sahibi bir modelin davranışları, daha az güçlü bir modelin davranışlarından daha fazla taklit edilmektedir (Direk, 2007: 85).

Sosyal öğrenme teorisine göre cinsiyet rolü farklılaşması doğumdan hemen sonra çocuğun cinsiyetine bağlı olarak mavi ya da pembe rengin kullanımı ile hemen

başlamaktadır. Bundan sonra maskülenlik ya da feminenlik öğretisi farklı kıyafetler, saç biçimi, cinsiyete özgü oyun materyalleri ve yaratıcı etkinliklerin seçimi, aynı cins oyun arkadaşı ile oynamaya yönlendirmeye cinsiyet rolünden sapma davranışlara izin vermeme ile devam etmektedir (Baykal, 1988: 122)

1.2.7.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Psiko-analitik görüş duygusal çatışmalar, sosyal öğrenme görüşü sosyalleşme olayının sağladığı öğrenme deneyimleri üzerinde dururken, bilişsel gelişim yaklaşımı çocuğun cinsel kimlik kavramının oluşturması üzerinde odaklanmaktadır. Cinsiyete özgü tutum ve davranışların kazanılmasının biyolojik güdüler ya da toplumsal koşullanmalarla değil çocuğun “toplumsal çevresine cinsiyet rolü boyutlarına göre, zihinsel örgütlenmesi” ile çıktığı ileri süren Kohlberg cinsiyet rolü gelişimini bilişsel kuramıyla açıklanmaktadır (Aslan, 1991: 87). Bu kurama göre; davranışlarının cinsiyet rollerine göre farklılaşması, çocuğun gelişiminin ilk yıllarında (3-7 yaş arası) ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet rollerine göre davranışların farklılaşması;

- ✓ Bedenle ilgili kavramlar,
- ✓ Fiziksel ve toplumsal çevre ile ilgili kavramlar,
- ✓ Genel ilişki kategorilerini (nedensellik, önem, miktar, zaman, mekan, mantıksal akıl yürütme v.b) içeren zihinsel bir işleyiş ile açıklanmaktadır. Bu işleyişte, çocuğun zihin yapısı söz konusu kavramları ilişkili kategorilerde örgütler ve aktiftir, aynı zamanda evrensel gelişim değişmelerine de tabidir.

Çocuk kendi beyniyle ve fiziksel ve toplumsal çevresiyle olan deneyimlerimin cinsiyete özgü rolleri kavramlaştırmak ve değerlendirmek için kullanılmaktadır (Zimbardo 1979: 44). Bunu yaparken çocuğun zihin gelişiminde evrensel olarak görülen fiziksel nesnelere kavranması ve korunum kavramının gelişmesi süreçleri, onun kendi bedenini kavraması, değişmeyen bir cinsiyet kimliğine sahip olması süreçlerinde de evrensel olarak görülmektedir (Koyuncu 1983: 41).

Kohlberg de cinsel kimlik yapısını Piaget'nin formuna göre tanımlanmıştır.

Kişisel ilgiler de 6 yaş civarında meydana gelen temel cinsel kimliğin yapısını oluşturmada yarar olmaktadır. Bu konudaki gelişme üç basamakta meydana gelmektedir (Otoran, 2003: 97).

Cinsel kimlik: Çocuk kendisini kız ya da erkek olarak kabul eder.

Cinsiyet stabilitesi: Erkek çocuk büyüyünce de erkek olacağını, kız çocuk ise kadın olacağını kabul eder.

Cinsel tutarlılık: Çocuk kız ya da erkek cinsiyetinin her birine ait niteliklerin değişen durumlara ve kişisel motivasyonlara göre değişeceğini kabul eder (Koyuncu 1983: 75).

Çocuğun, kız ya da erkek olduğuna ilişkin zihinsel gelişimi iki yaş civarında fiziksel gerçekliğe bağlı olarak başlar. İki buçuk yaşında kız, erkek gibi farklı kavramlar, kategoriler olduğunu fark eder. Üç yaşında kendi cinsiyetine verilen adı bilir, diğer bireyleri fiziksel özelliklerine göre henüz sistematik olmayan bir şekilde sınıflandırmaya başlar. 5-6 yaşlarında çocuğun biyolojik cinsiyet kimliği, kız ya da erkek oluşu kalıcılık kazanınca, davranışın cinsiyete göre farklılaşmasında sürekli, örgütleyici bir işlev görmeye başlar. Bu arada 4-5 yaşlarında çocuk cinsiyetlerin kuvvetlilik ve büyüklük boyutlarında farklılaştığını kavrar. Zihinsel gelişimin bu dönemde düşüncesi somut kavramlara dayandırıldığından, toplumsal ve davranışsal özellik farklılıklarını da bedensel terimlere göre değerlendirir. Toplumsal gücü fiziksel, bedensel büyüklükten türetilen güçlülük, saldırganlık gibi kapasitelerini ifade eden fiziksel gücün bir sonucu olarak düşünür (Fogel, Nelson 1988: 113).

Böylece zihinsel gelişime paralel olarak 3-7 yaşlarında önce kalıcı cinsiyet kategorileri olduğunu ve kendisinin erkekse sürekli erkek, kızsarsa sürekli kız kalacağını, sonra genital farklılıkları ve genital olmayan bedensel imgelere dayandırılan içinde yaşadığı topluma özgü maskülen-fenimen kalıp yargılarını fark etmekte ve kavramlaştırmaktadır. Bu süreç içerisinde çocuk kendiliğinden kendisinin ve çevresini geliştirmelidir. Kendi değerlerini belirleyip diğeriyle karşılaştıma ve diğeriyle değerlendirme doğal eğilimlerine sahiptir (Wick, Nelson, Liebert, 1981: 33).

1.2.7.4. Sosyal Cinsiyet Şema Kuramı

Çeşitli teorik yetersizliklerin sonucu olarak bazı psikologlar yeni bir alternatif olarak sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramlarının en iyi özelliklerinin birleşimi olan sosyal cinsiyet şema kuramını gündeme getirmiştir.

Sosyal cinsiyet şema tanımına göre cinsiyetleri ayırıştırma, toplumun kadınsı ve erkeksi özellikleri, tanımlamasına dayanmaktadır. Bu çerçevede çocuklar, kültürel etkinliklerinde yardımıyla erkeksi ve kadınsı özelliklere ilişkin bilgileri kodlama ve organize etmeye genel bir hazır oluş içindedirler. Bu hazır oluş sayesinde cinsiyetleri ayırıştırma, bunlara ilişkin şemaların devreye girmesiyle gerçekleştirilmektedirler (Alkan, 1992: 38).

Sosyal cinsiyet şeması; çocuğun kadın ve erkek arasındaki farklılıkların farkına varması kendi cinsiyetini bilmesi ve iki grubu bazı değişmezlikleri ile isimlendirebilmesinden sonra gelişmeye başlamaktadır. Piaget'e göre çocuk önce ilkel bir cinsiyet şeması geliştirmekte, sonra yaşadığı deneyimlerle onu özümsemektedir. Böylece bu şema şekillenmeye başlamakta ve çocuk kendisiyle aynı cinsiyetteki oyun arkadaşlarını ve cinsiyetle ilgili kalıp yargısal aktiviteleri tercih etmeye başlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların önce her cinsiyete ait aktiviteler ve davranışlar arasında ki belli başlı farklılıkları öğrendiklerini savunmaktadır. Daha sonra 4-6 yaşları arasındaki çocuğun kendi cinsiyeti ile ilgili olarak neyi sevip neyi sevmemesi gerektiğini, nasıl oynayacağı, nasıl konuşacağı, ne tür insanlarla ilişki kuracağı gibi kendi cinsiyeti ile ilgili daha ayrıntılı ve daha karmaşık birleşimleri öğrendiği ileri sürmektedir. Sonra ancak 8-10 yaşları civarında karşı cinsiyet hakkında daha karmaşık bir dizi fikre sahip olmaktadır (Baykal, 1988: 102).

Bu kuram ile Kohlberg'in bilişsel gelişim kuramı arasındaki temel farklılık şema teorisinde, çocuğun cinsiyet şeması şekillenmeden cinsiyetin değişmezliğini anlamasının beklenmesidir (Dworetzky 1990: 167).

Teorik çerçeve ne olursa olsun çok evrensel bazı değerler vardır. Bunların başında da çocuğun tek bir perspektiften öğrenme yaşantılarının oluşmadığı

düşüncesidir. Çocuk yaşadığını öğrenir, gözlemler yoluyla öğrenir, bilişsel düzeyleri geliştikçe öğrenir. Kimlik gelişiminin en önemli parçası olan cinsiyet rollerinin benimsenmesi ve her bireyin cinsiyetinin gerektirdiği davranışları sergilemesi aile başta olmak üzere birçok unsurun bir araya gelmesiyle sağlanır. Yani, ilk sosyal çevresi olan ailede özdeşim kurarak, anaokulunda sosyal etkileşim ve paylaşımlarda bulunarak, zihinsel süreçlerin gelişip gerekli sorumlulukları yerine getirerek, duygusal gelişimi tamamlandıkça, televizyon izleyerek, kitap gazete okuyarak, reklamlarda görerek cinsiyet rolleri konusundaki yargılarını kesinleştirir.

Araştırmanın en önemli kısmını oluşturan okul öncesi dönem çocuk kitapları, tam da bu noktada yazarları ve hedef kitleyi etkiler. Okuma yazma bilmeyen bu dönem çocuğu, ebeveynlerinin ve öğretmenin okuduğu ya da eline verilen kitaplar vasıtasıyla bir dünya kurar. Çocuk edebiyatı yazarlarının bu bilişsel ve duygusal düzeyden haberdar olup çok açık ve net cümleler ve resimler ile çocuklara bu kimliğin kazandırılması sağlanmalıdır. Çünkü bu dönemde tam bir kategorizasyon fikri oluşur. Çocuk büyüdüğünde kadın mı erkek mi olacağını ilk kitaplarından ve ilk sosyal çevresinden öğrenir. Hiçbir teori bir diğerinden daha baskın ve önemli değildir. İncelendiğinde reddedilemeyecek temellere dayandığı tartışılmaz bir gerçektir. Araştırmada bu yüzden her birine gereken yer verilmiştir.

1.3. CİNSİYET ROLÜ KİMLİĞİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLER

1.3.1. Aile Bireyleri

Çocuğun cinsiyet rolünün gelişiminde çevresindeki ilk modeller anne ve babasıdır. Özdeşim sürecinde çocuğun aynı cinsten ebeveynini daha sıklıkla taklit ettiği kabul edilmedir. Ancak bu, çocuğun sürekli olarak aynı cins modeli taklit ettiği anlamına gelmemelidir. Sosyal öğrenme kuramına göre; çocuğun aynı veya karşıt cinsteki ebeveyniyle özdeşleşmesi, ebeveynlerinden hangisini daha güçlü bir model olarak algıladığı ile ilgilidir. Buna göre de; özellikle babanın hem erkek, hem de kız çocuklar üzerinde etkili olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Diğer yandan annenin özellikle kız çocuklar üzerinde cinsiyet rolleri ile ilgili tutumlarını yansıtması açısından daha etkili olduğu ve yüksek öğrenim görmüş anneler ile kızları

arasındaki tutum benzerliğinin, düşük eğitimli anneler ve kızları arasındaki tutum benzerliğine göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Babanın eğitim düzeyi ve mesleki statüsü yükseldikçe, annenin eğitim düzeyine ve mesleki statüsüne göre daha etkili olduğu görülmüştür (Arat, 1992: 74).

Çocukların cinsiyete özgü davranışları ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ve uygulamalarından da etkilenmektedir. Yapılan araştırmalara göre ebeveynler erkek çocuklarını, kız çocuklarına göre başarıya, yarışma, duygularını kontrol etme, bağımsız hareket etme ve kişisel sorumluluk alma gibi konularda daha fazla teşvik etmektedirler. Babalar özelliğide oğullarına karşı daha otoriter, daha titiz, daha katı ve geleneksel maskülen kalıp yargılardan sapan davranışlarına karşı daha az toleranslıdır (Akşit, 2005: 41).

Çocuğun geleneksel ya da sosyal-siyasal iktidara ilişkin cinsiyet rolü kalıp yargılarını öğrenmesi ailenin bu konu üzerinde önemle durmasına ve evde çocuğa tanınan şanslara bağlıdır. Eğer ebeveynler geleneksel rolleri oynar ve çocuktan bu rolleri oynamayı öğrendiklerinde daha mutlu olacaklarına ve daha iyi sosyal uyum geliştireceklerine inanırlarsa kendi davranışlarında geleneksel rollerin model olarak alınması geleneksel rollerin oluşmasında pekiştirici etki yapar. Çocuk yetiştirme çocukların kalıplaşmış cinsiyet rolleri geliştirmesini istemeyen ebeveynler için özel bazı çabaları gerektirir. Geleneksel açıdan cinsiyete uygun olmayan oyuncak ve materyalleri sağlamak ve bunların kullanımını teşvik etmek yararlı olabilir.

Çocuk her zaman sağlık ve normal bir aile ortamında yaşamını sürdüremeyebilir. Bazen ölüm, boşanma, terk veya kısa süreli ayrılıklar gibi nedenlerle yoksunluklar yaşanabilir. Yapılan çalışmalar anne yoksunluğunun çocuk üzerinde çok fazla olumsuz etkilere sahip olduğunu ortaya koymasına rağmen, baba yoksunluğunun çocukta çok fazla yıkıcı etkilere sebep olmayacağı düşünülmüştür. Ancak bazı durumlarda annenin kişiliği, yoksunluğun sebebi, kardeş durumu, sosyo-ekonomik düzey, baba yerine geçecek bir modelin bulunup bulunmaması, anne-çocuk etkileşiminin niteliği gibi çeşitli faktörlerin etkisiyle baba yoksunluğu da anne yoksunluğu kadar yıkıcı etkiler doğurabilmektedir (Güngörmüş 1990: 46, Aktaş 1993: 11).

Babanın geçici ya da kalıcı ayrılıkların cinsiyet rolü üzerindeki etkisi adölesan öncesi dönemde belirti vermekte ve baba ayrılığı beş yaşından önce olmuşsa olumsuz etkiler daha şiddetli biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, erken yaşta babasından ayrılan erkek çocukların yüksek oranda sözel saldırganlık, daha düşük oranda fiziksel saldırganlık, daha bağımlı davranışlar gösterdikleri, sportif etkinliklerle daha az meşgul oldukları ve daha feminen benlik kavramına sahip oldukları ve cinsiyet rolü sapmaları gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan okul öncesi yılların uygun cinsiyet rolünün kazanılması açısından çok kritik ve hassas yıllar olduğu deri sürülmektedir (Temel 2001: 78).

Erkeğin karısına hiç söz hakkı tanımadan evi idare ettiği bir durumda kadın eş ve anne olarak silinmiş tip haline getirir. Bu durumda kadınlığı kölelikten ayırt edilemeyen bir anne, kızı ve oğlu için iyi bir örnek olamaz. Bu ortamda büyüyen bir erkek çocuk ise erkekliği kabadayılıkla karıştırır. Kadına değer vermeyen bir koca adayı olarak yetişir. Kız çocuk ise annesinin ezilmiş kişiliğini benimseyebilir (Alkan; 1992, 33).

Ebeveyn kaybının özellikle Oedipus karmaşası açısından önemli olduğu, karşı cinsten ebeveynin ölümünün Oedipus karmaşasının çözümünü güçleştireceği, aynı cinsten ebeveynin kaybının ise çocuk tarafından Oedipal isteklerinin gerçekleşmesi (ebeveynin ölümü) olarak algılanacağı ve suçluluk duygusuna sebep olacağı belirtilmemiştir. Ebeveynlerden birinin ölümü sonunda tek ebeveynle yaşamak zorunda olan çocuklar, modelden yoksun olmaları nedeni de aile bireylerine ilişkin rolleri öğrenmekte güçlük çekmektedirler. Anne, baba, eş rollernii ve bu rollerin aile içindeki fonksiyonlarını tam olarak anlayamamaktadırlar. Örneğin; baba yokluğu erkek çocuğun modelden yoksun kalmasına ve uygun olmayan cinsiyet rolünü benimsemesine neden olabilmekte, baba yoksunluğu çeken kız çocukları ise çevreden sürekli yardım aramakta, çok erken yaşta erkeklerle ilişki kurabilmekte, erkeklere karşı güvensizlik gelişebilmedi (Torun 1989: 41-67).

Babanın tam gün çalışıp, annenin evde oturduğu ailelerde roller açıkça çocuğun gözü önüne serilir. Her ikisinin de çalıştığı durumlarda ise roller birbirine yaklaşır. Anne, baba gibi çalışmakta, baba da çocuk bakımı, ev işleri gibi işler

yapabilmektedir. Bu nedenle çocuk anne-babasının cinsiyet rolleri hakkında daha az farklılıklar gözlemektedir (Temel 1991: 56).

Çalışan ve çalışmayan anneler üzerinde yapılan bazı araştırmalarda, çalışan kadınların çalışmayan kadınlara göre kendilerini daha bağımsız, güvenli, egemen ve erkeğe özgü cinsiyet rolü ile ilgili önyargıları benimsemiş olarak algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca ailede işbölümü açısından da katı tutumlardan ayrılarak, eşler arasında daha çok eşitlikçi bir yaklaşımla işlerin paylaşılması gözlenmiştir. Bazı durumlarda da, çalışan kadınların cinsiyet rolü ile ilgili özellikleri benimsemelerinde daha az kalıplaşmış bir algı içinde olmalarına rağmen, öncelikle de kendilerini bir eş ve anne olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca çalışan annelerin kızları, çalışmayan annelerin kızlarına göre daha fazla androjen özellikler göstermektedirler. Annesi çalışan kızlar çoğu mesleğin her iki cinsiyete de uygun olduğunu düşünmektedirler (Alkan 1992: 114).

1.3.2. Oyun ve Oyuncaklar

Ebeveynler küçük yaşlardan başlayarak kız ve erkek çocukları için farklı oyuncaklar seçme eğilimindedirler. Örneğin; okul öncesi dönemde bir erkek çocuğun odası daha çok taşıt, spor ekipmanı, makineler ve savaş oyuncakları gibi oyuncakları içerirken, kız çocuğun odasında ise daha çok bebek, bebek evi ve evle ilgili oyuncaklar bulunmadır. Ebeveynlerin, kız çocuklarının bebek ve evle ilgili oyuncakları oynamalarını ödüllendirdikleri, buna karşın savaş oyuncakları ve taşıtlarla v.b. oynamalarını onaylamadıkları görülmektedir. Erkek çocukların ise cinsiyetine uygun olmadığı düşünülen oyuncakları oynamaları özellikle babaları tarafından hoş karşılanmamaktadır (Akşit, 2005: 34)

2 yaşında kız ve erkek çocuklar aynı şeylerle oynayıp, aynı şeylere ilgi duyarken, 3 yaşma geldiklerinde kız ve erkekler sıklıkla farklı şekilde oynarlar ve bu farklılık okul öncesi dönem boyunca daha da büyür. Anaokulunda çoğu kızlar boyamayı, resim çizmeyi, öğretmene yardım etmeyi, bebeklerle oynamayı ve hikaye dinlemeyi severler, Erkeklerin çoğu ise yumruklaşmayı, bisiklete binmeyi, araba ve kamyonlarla oynamayı severler. Kızlar doldurulmuş hayvanlara, bebekler ve mutfakla ilgili oyuncaklara ilgi duyarken, erkekler bulmacalar (puzzle), bloklar ve

aletlerle oynamaktan hoşlanırlar. Hayali oyunları oynarken ise kızlar evcilik, erkekler ise süper kahramanları canlandırdıkları oyunları tercih ederler. Okul öncesi dönemdeki kız çocukları oyunlarında maskülen rolleri, erkeklerin feminen rolleri oynadığından daha fazla oynarlar. Fakat kızların çoğu, erkek çocukları büyüleyen güçle ilgili fantezilerin çok azına ilgi duyarlar. Kızlar genellikle evle ilgili rolleri, evlenmeyi canlandırdıkları, yemek pişirme ve alışverişi içeren oyunları tercih ederken, katil, polis ya da yok edicileri oynamayı sevmezler. Erkek çocuklar ise kızların evle ilgili oyunlarında uzun süre rol almaktan hoşlanmazlar (Dökmen, 2006: 97).

Aynı şekilde, ebeveynler de çocuklarında cinsiyete özgü olduğunu düşündükleri oyunları ödüllendirmeye, cinsiyete uygun olmadığı düşündükleri oyunları ise cezalandırmaya eğilimlidirler. Örneğin; ebeveynler erkek çocukların da büyük motor becerileri gerektiren, aktif oyunları desteklerken, kız çocukları için benzer aktif oyunları hoş karşılamamaktadırlar (Stewart, Friedman, 1987: 117)

1.3.3. Kitap ve Medya Yayınları

Çocuk kitapları, TV ve radyo programları, gazete-dergi gibi basılı yayınlar çocukların cinselliği tanınmasında ve rollerini öğrenmesinde önemli ölçüde etkili olabilirler. Örneğin; kitap içindeki resimler ve bu resimlerdeki hareketlerde çocuklar kendi cinsiyetlerinin özelliklerini görebilirler. Ancak okul programları için hazırlanan ders kitaplarında kadın etkilerinin erkeklere oranla daha pasif ve bağımlı özellikler çerçevesinde tanıdıkları ve özellikle ilkökul öğretmeni, hemşire, ev kadını ve anne gibi geleneksel rollerde yansıttıkları görülmektedir. Bu gibi örnekleri tüm toplumlarda ders ve hikâye kitaplarında, televizyon ve gazete gibi diğer kitle iletişim araçlarında da görmek mümkündür. Ancak eşitlikçi cinsiyet rolüne doğru geçişte bu durum göz önünde bulundurularak, kitaplarda ve diğer yayınlarda bu tür kalıp yargılar pekiştirici olmaktan kaçınılmalıdır (Otaran, 2003: 105).

Çocuklar televizyon, seyretmeye iki yaş civarında başlamakta ve üç yaşında açıkça tercihlerini ortaya koymaktadırlar. Televizyon, çocukların gerçekleri algıladıkları, davranışları deneme ve pekiştirme olmaksızın gözleyerek öğrendikleri bir araçtır. Televizyon bu şekilde çocukların bilgi, tutum ve davranışlarını

etkilemektedir. Yapılan araştırmalar televizyon programlarının erkek karakterlere daha çok yer vermelerini, karakterlerin cinsiyete uygun davranışlarının son derece kalıplaşmış ve sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Televizyonun çocukların cinsiyet rolü gelişiminde olumlu ya da olumsuz kesin etkisi vardır. Ancak bu etkiyi kanıtlamak ya da bu görüşe karşı çıkmak güçtür. Yapılan araştırmalarda çok fazla televizyon seyreden çocukların geleneksel cinsiyet rolü kimliklerinin yüksek olduğu ve erkek çocukların geleneksel cinsiyet rolü puanının kızlardan yüksek olduğu, puanların yaşla birlikte artış gösterdiği saptanmıştır (Temel 1991; 82).

1.3.4. Akran Grupları

Genel olarak yetişkin bir model daha etkili olmasına rağmen, çocuğun sahip olduğu akran grubu cinsiyet rolü gelişiminde çok önemli bir etkiye sahiptir. Genelde tüm okulöncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların akranlarının cinsiyete uygun olduğunu düşündükleri davranışların olumlu etkileşimlerle ödüllendirdikleri, cinsiyete özgü olmayan davranışların ise daha az olumlu etkileşimleriyle ve daha fazla eleştiri ile cezalandırdıkları görölmektedir.

Bütün bu faktörlerin yanı sıra, ailenin erkek ya da kız çocuk beklentisi, babanın erkeklik anlayışım abartmış olması gibi etkenler de sayılabilir. Birden fazla aynı cinsiyette çocuğu olan bir anne hiç olmazsa son çocuğunun farklı cinsiyette olmasını arzu edebilir. Bu istek de kız çocuğunun erkek gibi, erkek çocuğunun da kız gibi yetiştirilmesine neden olabilmektedir. Bu konu çocuk kitapları ve cinsiyet rolleri konu başlığının altında daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Alkan,1992: 45).

1.4. ÇOCUK KİTAPLARI VE CİNSİYET ROLLERİ

Çocuklar davranış ve cinsiyet rollerine ilişkin beklenti duyduklarından modeller ve uygularlar. Model alma aileden, çevreden, TV ve kitaplardan gelir. Kitaplar çocukları şekillendirir ve etkiler. Günümüzde hikayeler kalıcı değerler ve kabul edilebilir davranışlarla, rol modelleri ile çocukların gelişmesini sağlamaktadır. Kitaplardaki karakterler çocukların kimliğinin oluşmasında sembolik modellerdir.

Kitaplar ve hikâyeler uzun zamandır çocuklara toplumda kabul edilebilir kültürü öğretmek için bir yöntem olarak kullanılmaktadırlar. Kitaplarda yanlı resimler kullanarak çocukların hayatlarındaki olasılıkların çeşitlenmesi ve gelişmesi

engellenmektedir. Birçok çocuk kitabındaki rol modellerin kabul edilebilir davranış ve hareketleri günümüz gerçek hayatıyla eşleşmemektedir. Bu özellikle kız çocukları için geçerlidir. Kitaplarda kadın rol modelleri kendine saygısı eksik, başarı düzeyi düşük, kariyer seçimini ertelemiş gösterilmektedir (Akarsu, 1984: 109-118).

Kitap karakterleri çocukların başarı ve davranışlarını etkiler, kabul edilebilir veya edilemez hareketler, başarı ve davranışları öğretir ve uygulayabilecekleri modelleri sağlar. Bu modeller çocukların cinsiyet rollerini, moral davranışlarını ve beklentilerini etkiler (Albert, Porter, 1983: 59).

1.4.1. Çocuk Kitaplarında Kişilik ve Cinsiyet Rollerini

Geçmişten bugüne cinsiyet rollerine bakıldığında, kadın rollerinin erkeklerden daha az heyecan verici, daha az problem çözücü, daha az hayata girmiş olduğunu görüyoruz. Kadınlar ana karakter olmadığı gibi aldıkları roller ve hareketleri erkekler kadar sık olmamaktadır. Kadınlar annelik dışında daha az mesleki roller gösterirler. Başarı ve mesleki çeşitlilik erkeklere özgüdür ve erkek karar verme ve liderlik özelliklerine sahiptir (Babahan, 2005: 54).

Kadın rolleri pasif, korku dolu, besleyici ve erkeklerden farklıdır. Tüm bunlar gösteriyor ki cesaretsiz kadınlar erkeklerle karşılaştırıldıklarında ikinci sınıf olduklarına inanırlar. Erkek rolleri bağımsız, sinirli, korkusuz, lider, problem çözücüdür.

Cinsiyet rollerinin kitaplarda yer alması bir gelişimdir, ancak birçok kadın maddi eşitsizlikten uzak, kalıplaşmış, yanlı gösterilmektedir. Kısaca yaratıcı ve çekici erkekler, pasif ve bağımlı kızlar. Çocuklar geleneksel olmayan rolleri okuduklarında kendilerini daha az sınırlanmış hissederler, model değiştiğinde davranışta değişir (Kortenhaus, 1993: 67).

Çocuk kitaplarında çok sık görülen kadın temsilidir. Pek çok kitapta rolü ikincil, sıradan ve tahmin edilebilir olsa da sevgisini, ilgisini, bakımını esirgemeyen yüzlerce kadın, anne eş sayfalarca anlatılır. Hemen hemen kutsanan anne rolü, analığın, kadının kişiliğini oluşturduğu inancında yansır. Normal iyi eş olma rolünün dışında kalan ve anne rolünü hiç yerine getirmeyen kadınların, yüz yıllarca kötü olduğu düşünülmüştür. İnsan ya da insanlaştırılmış hayvanlarda gösterilen annelik,

en vahşi yaratığı sevecen bir figüre dönüştürmeyi başarır. Büyük kötü kurt konusunda böyle olmuştur. Erkek hayvan, küçük domuzları, yaramaz çocukları ve kırmızı başlıklı kızları korkuturken, dişi kurt anneliğin ve uyumun sembolü olmuştur. “Romus ve Romulus” mitinde çok popüler olan insan yavrularını bulan ve büyüten anne kurt motifi, çok büyük sayıdaki hikâyelerde hala yer alır (Koyuncu, 1983: 72).

Aile resimli çocuk kitaplarında gösterildiği gibi, çocuk yetiştirme'nin temel sorumluluğu anne figürüne verilmiştir. Onun ebeveynlik görevleri, eylemlerini karakterize eder ve davranışını belirler. Evde baba olsa da olmasa da, çoğunlukla boşanma nedeniyle, her iki durumda anne kendini çocuklarına adar ve onlara bakar. Buna karşın, çocuğunu yalnız yetiştirmeyi kabul eden, alışılmadık baba imajının resmedilmesi, genç izleyicilerin kitaplarında bile çok nadirdir.

Resimli çocuk kitaplarında, baba ve çocuktan oluşan tek ebeveynli aileler olduğunda onlar annenin olmama nedeninden bahsetmemeyi tercih ederler. Vurguları çocuklarının bütün gereksinimlerini sevecen ve ilgili bir tavırla abartılı ve başarılı bir şekilde yerine getiren, babaların faziletleri üzerinedir. Bununla birlikte, pek çok kitapta, çocukların bakımında temel sorumluluk anne tarafından üstlenilirken, baba ikincil bir rol üstlenir. Ayrıca, annenin evdeki baskın varlığı ve çocuklarıyla ilişkisi, bir diğer tipik kadın görünüşü olan hizmetçiliği de içerir. Mutfaklarına hapsedilen, resimli kitapların kadınları, yemek pişirir, ütü, temizlik yapar ve herkesle ve her şeyle ilgilenir. Günümüzde kadınlar profesyonel rollerin zengin bir çeşitliliği içinde yer alsalar da, resimli kitaplar onu sunmaz fakat cinsiyetçi, tipik işleri resmetmeyi tercih eder (Akbayır, 2005: 81).

1.4.2. Çocuk Kitaplarında Mekân ve Cinsiyet Roller

Resmedilen çocuk kitaplarında anlatıldıkları yere göre erkek ve kadın yetişkin hikaye kahramanları arasında net bir değişme olduğu belirtilmiştir. Kadınlar evin içinde ya da yakınında (ör; avluda) ya da annelik ve ev kadınlığı gibi rolleriyle bağlantılı mekânlarda (örneğin: oyun alanı, market) yer almaktadır.

Aynı zamanda evdeki kadınların pencerenin kenarında otururken tasvir edildikleri dikkat çekmektedir. Bu mekân, kadını sosyal yaşamın nimetlerinden

yoksun bırakan ve sınırlayan olarak işlev görür. Buna karşın erkek kahramanlar, temel olarak dışarıda, özellikle işyerlerinde konumlanmaktadır.

Resimli çocuk kitaplarındaki kadınların olgunlaşan kimliklerinde, torunlar, yaşlı kadın portresinin çok önemli göstergesi olur. Torunların yetişmesine mutlu bir şekilde katkıda bulunan sevecen, sabırlı büyükanne imajı, çocuk kitaplarında yer alan yaşamının tek yönüdür. Diğer taraftan peri masalları genelde, onu ya cadı bir kaynana ya da kötü bir büyücü olarak sunan yaşlı kadınların kötülükleri ya da diğer bazı hain yaşlı kadınların güçlü imajları üzerinde odaklanır. Bu iki uç eğilim, ya kendini kurban eden anne figürü olarak ya da masum kızlara işkence yapmaktan hoşlanan sinsi, kötü niyetli kişi olarak görünen yaşlı kadınlara ilişkin bir önyargı inşa eder.

Çocuk kitabı yazarlarının bir kısmının kadın olması gerçeğine rağmen, resimli kitaplar toplumsal cinsiyete ilişkin adaletsizlikleri ve sıkıntıları yansıtır. Çocuk kitaplarının birçoğunun içeriğinde, dilinde ve resmedilmesinde, toplumsal cinsiyet ayrımı vardır. Eleştiri, kurtarılmayı bekleyen genç kızın pasifliği, metindeki iyilik ile güzelliği eşitleyen ikili kodlama, kötü üvey annenin sunumu ve bir kızın prene bağlılığının göstergesi olan sonlar üzerine yoğunlaşır. Bugün bile, erkekler kavgacı, maceracı ve kurtarıcı rollerine sahip olma eğilimindeyken, kızlar, tatlı, saf, tutucu ve bağımlı olarak sunulmaktadır (Hunt, 1996: 294).

Resimli çocuk kitaplarının incelenmesi göstermiştir ki, ödül almış kitaplarda bile, toplumsal cinsiyet kalıp yargıların zamanla azalmasına karşın, hala yaygındır. Kadınlar, daha çok özverili, sevecen, yaşamda kendini adama ve daha az bencil olma eğilimine sahip olma konusunda, sıklıkla anne ve ev kadını olarak sunulmaktadır. Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet önyargısı, niteliksel ve niceliksel faktörlerle ortaya konmaktadır.

Sayısal veriler göstermektedir ki, metinlerde resmedilmede ve çocuk kitaplarının başlıklarında bile, kadınlardan daha çok erkek öğeler sunulmaktadır. Bu eğilim, kitabın başkarakteri olarak hangi cinsiyetin sunulduğu ve nasıl anlatıldığı konusunda bile görülebilmektedir. Diğer yandan, niteliksel analizler, kadın kahramanların, pasif, çaba sarf etmeyen ve daha az ilginç olarak resmedildiğini

gösterir. Resimli çocuk kitaplarında ayırım, toplumsal cinsiyetlerin renkli tipleştirilmesini, resimlerdeki erkek kahramanların pozlarını, ölçülerini, mesleki tipleştirmeyi ya da son zamanlara kadar çok popüler olan cinsiyetçi sembolleri içeren çok çeşitli araçlar yoluyla başarmaktadır.

Bir kadın görüntüsünün en yaygın aksesuarının, koruyucu olarak evrak çantasını tercih eden erkeklerin aksine, hem kirden koruyan, hem de sosyal tabakadaki yerinin bir sembolü olan, önlük olduğunu göstermektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, resimli hikâyelerde hayvan ve bitkiler insanlar gibi davrandıklarında, hem metnin hem de resmetmenin, çok geleneksel ve cinsiyetçi anlatım araçlarını gösterdiği açıktır.

Bu insani duruşların ötesinde, böylesine tutucu ve basmakalıp insanımsı kahramanlar, onların görünümünü, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturur. İnsanlaştırılmış hayvan ve bitki hikâyeleri ayrıca, kökenlerini tarihsel olarak geçmiş dönemde bulan cinsiyetçi mesajlar, resimli hikâyeler yoluyla taşınmaktadır da. Bu öyküler, geçmiş devirlerdeki tarihsel kabulleri, sosyal yapıları ve ideolojik eğilimleri tekrarlar. Böylesi kitaplar, önceki dönemlerin ideolojik kriterleriyle değerlendirilse de, hala okundukları için, toplumsal cinsiyet tutumlarıyla iletişim kurmaktadır (Peterson, 1990: 132).

Bu hikâyelerin feminist eleştirisi onlarda sürdürülen toplumsal cinsiyet ideolojisi üzerine odaklanır. Bu kategoride, sevilen klasik peri masalları ve okuma parçalarından oluşan çocuk kitapları yer alır. Güzel ve itaatkâr genç bayan, kötü cadı, kıskanç kız kardeş ya da hain üvey anne, otoriteye sadece erkeklerin sahip olduğu bir dünyada çok sıklıkla kurgulanan kadınlardan bazılarıdır. Kadın kişiliğinin daha çok olumsuz yönlerini sergileyen, kadın karakterler, ayrımcı toplumsal cinsiyet bakışlarını genç okurlara aktarır. Doğaüstü güçlere sahip kadın figürler gibi, kurgu ve karakterlerin feminist öğelerini vurgulama ve gençlerle toplumsal cinsiyet konularını tartışma, hikâyelerin yetişkin bir okuyucuyla birlikte okunmasıyla sağlanır.

Buna karşın, okul öncesindekiler, cinsiyetçi bir okuma programı izlediklerinde çok daha fazla cinsiyetçi konuşma ve davranış sergilemektedirler. Toplumsal cinsiyet tipleştirmeleriyle çatışan imajları içeren kitapların, çocuklara

onların toplumsal cinsiyet inanışları ve kabullerini tekrar gözden geçirme fırsatını sağladığı görülür. Metinler, alternatif rol modelleri sunabilir ve daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet tutumlarını benimsemelerinde esin kaynağı olabilir. Ayrıca, bu durum çocukların oyuncaklarında bile geçerlidir. Okuyucular kitaplardaki karakterleri, kendi toplumsal cinsiyet karakterleriyle özdeşleştirdiklerinden dolayı, kitaplardaki kadın kahramanların benzer tercihlere sahip olduğu gösterildiğinde kız okuyucular daha çok erkeksi oyuncaklarla oynamaya hevesli olurlar (Bradford, 1992:53).

Çocuk edebiyatında sunulan cinsiyet yapısı, toplumda uygun görülen davranış, çocukların toplumsal cinsiyet algıları ve tutumlarını etkiler. Resimli kitaplar, kadınsı ve erkeksi davranışlar için tanımlanan standartlarda rol modelleri sağlar fakat toplumsal cinsiyet klişeleri ve cinsiyetçilik çocuğun potansiyel büyümesini ve gelişmesini sınırlar. Bu nedenle metinlerdeki kız karakterlerin görece eksikliği, onların cinsiyet rolleriyle özdeşleşme ve toplumda yer edinme fırsatlarını kısıtlayabilir (Sever, 2000: 573).

Çocukların reddettiği, doğrudan öğüt veren kitaplardan kaçınarak, onların toplumsal cinsiyetlerine bakılmaksızın ayrı kişilikleri, pozitif, aktif, dinamik roller içinde eşit olarak içeren, kadınsı ve erkeksi karakterler etrafında gösterilen hikayeler, eşitlenebilir toplumsal cinsiyet tutumları geliştirmede katkı sağlayabilir. Çocuklara ayrımcı cinsiyet rollerini fark ettirmenin bir başka yolu kitapta yer alan yaklaşımlar üzerine tartışmaktır. Güçlü basmakalıp tipleştirmelerin yer aldığı çocuk kitaplarının temalarının belirtilmesiyle ve daha belirsizlere özel ilgi gösterilmesiyle, çocuk basmakalıp kabulleri ortaya çıkarmada daha duyarlı olur.

Çocuk kitapları toplumun kültürünü çocuklara aktarmak için de iyi bir araçtır. Cinsiyet rolleri bu kültürün önemli bir parçasıdır. Cinsiyetlerin kitaplarda nasıl verildiği çocukların da kendi rolleri üzerinde bir takım çıkarımların oluşmasına katkıda bulunur.

Çocuk kitapları tek başına alışkanlıkları değiştirme ve model olmayı sağlayamaz fakat önemli bir bölümünde rol oynar. Pozitif desteklenmiş rol modeller, kendine güvenen, entelektüel bakış açısı ve gelecekteki meslek edinme potansiyelini

sağlar. American Assosiation of University Women (Peterson, 1990: 185) tarafından genç kızların kendine saygıları, kariyer istekleri, akademik ilgileri, eğitim tecrübeleri ve kariyer hedeflerinin tanımlanması ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır

Bu araştırmaya göre; eskiden kadınlara verilen roller annelik davranışı olurken, günümüzde kadın modellerinin geliştiği görülmektedir. Ancak eşitlikte istenilen dengeye hala ulaşılamamıştır. Bu ancak tüm iş, meslek ve davranışların her iki cinsiyet içinde eşit olduğunda gerçekleşecektir. Güçlü kadın modelleri ne geçmişte nede günümüzde çocuk kitaplarında yer almaktadır.

Kadın ve erkek bireylerin toplumsal kimlikleri tüm boyutları ile toplumsal olarak yapılır. Toplumsal düzen kadın ve erkek için birbirinden farklı iki kültür öngörmüştür. Çocuk doğuştan itibaren kız ve erkek oluşuna göre, cinsiyetinin gerektirdiği davranış kalıplarına uygun olarak yetiştirilir. Cinsel rol kadına ev işi ve çocuk bakımı gibi dış dünyaya kapalı yükümlülükler getirirken, erkeği dış dünyaya çekerek, kendini geliştirme, işinde başarılı olma, yükselme vb. fırsatları ona tanımıştır ve bu durum toplumsal olarak yapılanmış cinsiyet hiyerarşisine de yol açar.

Toplumun derinliklerine kök salmış cinsel hiyerarşi doğal olarak edebiyat dünyasına da taşınmıştır. Kadın ve erkek yazarlar yaratıcılık sürecinde cinsel koşullandırmaları ne ölçüde kırabilmişlerdir? Bu, yazarların yaşadıkları tarihsel dönemleri ve bireysel konumları göz önünde bulundurularak ele alınması gereken ayrı bir konu. Ancak yine de, her iki cins ilişkilerindeki hiyerarşik yapının yazarın imgele gücünü etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir.

Kız ve erkek çocukların özel ilgi alanları arasındaki sınır belirsizleştiğini herkes tarafından fark edilir. Futbol oynayan kızlar, kek-pasta pişiren erkek çocuklar. Kız çocuk artık sınırlı bir özgürlük ile yetinmek istemiyor. Erkek çocuk da kendi rolünün altında ezilmekten rahatsızlık duyuyor. Geleneksel rol beklentilerinden farklı davranışlar sergiliyor (Konar, 2005: 41).

Toplum değişirken çocukların edebiyattan beklentileri de farklılaşıyor. Çocuk, içinde kendini gerçek varlığı ile bulabileceği yapıtlara gereksinim duyuyor. Çocuğu kendisi hakkında bilgilendirmeyen yapıt ise, ona kişisel doyum sağlamaz,

tersine onu edebiyattan soğutur. Bu nedenle yayın dünyasında, çocuğun kapsamlı gereksinimlerini karşılayabilecek yenilikçi yapıtlara yer açılması gerekmektedir.

Öte yandan cinsiyetçi önyargılarla dolu olmakla birlikte çocuklarımızı dünya klasiklerinden ve diğer değerli yapıtlardan yoksun bırakamayız. Bunun için de çocuğun cinsel kalıplaşmaları sarsacak eleştirel bir bilinç kazanmasına katkıda bulunulması bir zorunluluk haline gelmiştir (Tankut, 2000:566-572).

Türkiye’de dört kadından biri okuma yazma bilmiyor. Kadınların yaklaşık olarak yarısı ev hanımı olarak nitelendiriliyor. Kültürün küreselleşmesi çocuklarımızın yaşamlarını çelişkili biçimlerde etkiliyor; bir yanda demokratikleşme, dayanışma eğilimleri çocukların daha olumlu ilişkiler kurma çabaları umut vericidir. Ayrıca son dönemlerde eğitim kurumlarında olumlu gelişmelerin olduğu gözlenmektedir. Üniversitelerdeki Kadın Araştırmaları Merkezleri ve yüksek lisans programları bu konudaki araştırmaların sayısının her geçen gün artması heyecan verici faaliyetler arasındadır (Sever, 2000: 566).

2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUK HİKAYE KİTAPLARINDA KALIP YARGILAR VE KİMLİKLER

2.1. ÇOCUK DÜNYASININ İNŞASINDA, ÇOCUK HİKÂYE KİTAPLARINDA YER ALAN KALIP YARGILAR

Küresel kültürlerin medya yoluyla yayılım süreci, tüketici taleplerini de göz önüne almayı gerektirmiştir. Söz konusu bu talepler, yerel/ulusal kültürün biçimlendirdiği zevkler, stiller vb. ile tüketici kitlenin algılama değerlendirme ve dikkat ölçeğine göre de değişmektedir. Çocuk kitaplarının daha fazla tüketilebilmesi için sektörün rakiplerinin aralarındaki mücadele sürecinin bir sonucu olarak, hikâye kitabının bir tüketim malı olarak sunumunda da sürekli düzenlemelere gidilmektedir. Bu nedenle kitaplar, çocuğu cazip gelecek 1.kalite/kuşe kâğıt, renkli baskı vb. lüks donanımlarla biçimlenen, içerikleri ise; kimi zaman yabancı hikâyelerden çeviri ve uyarlamalar, kimi zamanda yayınevine bağlı hikâyeciler tarafından üretilmektedir. Bu üretim süreci öyle bir endüstriye dönüşmüştür ki, ressamlar, psikologlar, fotoğrafçılar vb. gibi birçok uzmanın eşgüdümlü çalışmaları sonucunda tamamlanmaktadır (Turner, 1996: 128).

Bu sürecin sonunda 1960 ve 1970'lerde, ABD'de birçok araştırmacının çocuklar için kitaplarda cinsiyet kalıp yargılarının çalışması dikkat çekti. Sayısız çalışma, kadının genellikle pasif olarak, bağımlı ve yetersiz olarak tasvir edildiğini gösterir. Erkeklerin genellikle aktif olarak, bağımsız ve genellikle yetkili, güçlü ile tasvir olduğunu göstermiştir. Bazı araştırmacılar ne tür basmakalıp potansiyel etkileri okuyuculara olabileceğini sorguladı. Özellikle de resimli kitaplarda birçok farklı kitleye sunulan eserler tartışmaya açık hale getirildi. Özellikle de genç okuyucuların yorumu, dahası kitapların onlar üzerindeki etkileri merak konusu olmuştur. Sonuçlar hiç de şaşırtıcı değildir. Çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde ciddi etkiler bıraktıkları özellikle cinsel kimlik kazanmalarında ve kişilik gelişimlerinde rol oynadıkları saptanmıştır (Peterson-Lach,1990:180-185).

Hikaye kitaplarında görsellik özellikle ön plandadır. Araştırmacı Şen' e (2002: 17-28) göre de; "resimli kitaplar" olarak adlandırılan okul öncesi hikâye kitaplarında öykü metinlerini görselleştiren resimler çok önemlidir. Bu durumda, çocuğun en duyarlı olduğu yıllarında, 'resimli kitaplar' göz ve kulak yolu ile zihin ve duygularını uyarmak için çocuğun yaşamına girerler (Gönen, 2000: 144). Her türlü olgu çocuk bireye iletilebilir. Ancak önemli olan neyin iletileceği değil, nasıl iletileceğidir (Yavuzer, 1990). Bu doğrultuda oluşturulan mesajlar resim ve dil kullanımı arasında dengeli ve bütünlüklüdür. Çocuk birey için oluşturulan kitaplarda verilen mesajın tam olarak alınabilmesi için, yaratılan kahramanların, çocuk birey tarafından beğenilmesi (hoşlanması) gerekir. Bu durum özdeşimi kolaylaştıracaktır. Özdeşim, Yavuzer'e göre (1990, 201), başlangıçta, anne-baba ve yakın akraba iken, zamanla yerini arkadaşa, film ve kitap kahramanlarına bırakmaktadır. Özdeşim yolu olarak hikâye kitaplarında belirli konular, semboller, kahramanlar vs. seçilir. Dolayısıyla çocuk birey, çocuk kahraman aracılığıyla çeşitli yollarla öykü metni içine çekilir duruma getirilir.

Okuma yazma bilmeyen çocuğa, yazılı metnin içeriği çift yönlü bir uyarın oluşturarak görsel yolla da pekiştirilme sağlanmaktadır (Gönen, 2000). Çünkü basitleştirilmiş resimler çocuğun dünyayı anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır. Öykülerde yaratılan kalıp yargılar, aslında kültürün bir aktarıcısı durumuna dönüşmektedir. Burada üretilen ve kültürel kalıp yargılarca oluşturulan karakterler,

gerçekte çok temel/basit özelliklere sahip olabilir veya olmayabilir. Bu karakterler, ‘pozitif ve negatif’ diye ayrımlandırılabilir kalıp yargıları hikâye metinleri arasında yaratılabilir. Örneğin; negatif kalıp yargılar olarak bilinen, ırk, toplumsal cinsiyet, önyargı, cinsiyet kalıp yargıları sezdirilmeden metinler arasında yerlerini alır (Oberstain, 2004:144).

Hikâyelerde, aile kalıp yargıları, geleneksel, modern; toplumsal cinsiyet kalıp yargıları; kadın-erkek, vb. olarak inşa edilmektedir. Ancak kültürel kalıp yargıların bireyin bilişsel limitlerinin, kendi deneyimler ve yorumlarının nasıl olduğu ile de ilişkilendirileceği göz ardı edilmemelidir. Bu süreçte; demir atma (demirleme) ve nesnelleştirme (tespit edilme) yolu kullanılarak, yeni/alışık olunmayan davranışlar, alışkanlıklar haline dönüştürülmektedir (Moscovici, 1984). Söz konusu nesnelleştirme basit ifadeyle, “nesnel gerçekler” olarak görülen ve soyut fikirlerin, somut olmaya dönüşmesine uygun olma süreci olarak tanımlanabilir. Hikâye kitaplarında bu yolla somut ve gerçek bilgiler bilimsel bilgi olmaktan çıkarılmaktadır. Ve sıradan günlük bilgimiz içinde, toplumsal yeniden sunum olarak gündelik bilgimizin bir bölümü olurlar. Gelenekselleştirilirler ve yeniden üretilirler (Moscovici, 1984).

Bu durumda çocuk hikâye kitaplarında inşa edilen her türlü kalıp yargı, çocuk üzerinde etkili olacaktır. Spears ve arkadaşlarının (2000) yaptığı araştırmada da, kalıp yargıların kadın ve erkek davranışlarına bağlı olarak dilsel yapıyı farklılaştırdığı ortaya konulmaktadır. Kadın ve erkek kalıp yargıları sadece bedensel yapı farklılıklarını ve sosyal davranış rollerini biçimlendirmekle kalmamakta, dil yapılarının da ayırıcı bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır.

Böylesi bir yaklaşımda, hikâye örgüsü içinde sadece görüntünün değil, dil yapısının da farklılaştırıldığını görmek mümkündür. Dolayısıyla Augoustinos ve Walker’e göre, kalıp yargıların “basit olduğu saf bir tartışmadır” sözü destek bulur (Hinton, 2000: 97). Kalıp yargılar onlara göre önemli ve etkindirler.

Çocuk hikâye kitaplarında oluşturulan kalıp yargılar kategorilendirme yolu ile çocuk bireyin sosyal çevre ile ilgili öznel deneyimlerini örgütleyeceğinden dolayı, daha da önemlisi sosyal etkileşimi yapılandırdığından, bireylerin farklılaştırıldığı ve

biçimlendirildiği bir süreci oluşturduğundan dolayı önem taşırlar. Harlak (1998:165-180), bu sürecin sosyo-psikolojik bir süreç olduğunu belirtmektedir ve bu süreç hikâye kitaplarında da sıkça kullanılan farklılaştırma modelidir. Burada çocuk birey kendisinin ait olduğu kategoriyi (iç grup ve dış grup) seçer ve sosyal ortamını belirler. Örneğin cinsiyet kategorisinde kadın mıdır erkek midir? Yaş kategorisinde genç midir yaşlı mıdır, büyük müdür küçük müdür, iyi midir kötü müdür, güzel midir çirkin midir, kurallara uyan mıdır kurallara uymayan mıdır?..vb. belirli, sınırlı kategori içinde yerini alır.

Kategori içinde kimliğini belirlemeye başlayacak olan çocuk birey, ister istemez önyargılar edinmeye de başlar. Örneğin çocuk hikâye ve masal kitaplarında fare kalıp yargıları hırsız; tilki kalıp yargısı kurnaz vb. gibidir.

Dewey'e göre toplumdaki önyargılar ve ayrımcılığın dinamikleri kısır bir döngü yaratır. Ona göre, toplumda başat durumda olan gruplar, geleneksel önyargıları azınlık grupların sınırlı bir yaşam tarzına zorlayacak ve onları toplumda alt statüde bırakacaktır. Böylece başat gruplarla iletişimleri azalacak, sosyal değerlerin oluşması engellenecektir. Bu süreç böylece devam edecektir (Harlak, 1998: 120-134).

2.2. AİLE KALIP YARGILARI (MODERN/GELENEKSEL)

Hikâyeler, aile kurumunu, “modern (çekirdek) aile ve geleneksel (geniş) aile” ayrımından yola çıkarak sunmaktadırlar. Günümüzde çekirdek aile kalıpları, merkezi hükümetin gelişmesi, kentlerle kasabaların genişlemesi ve ailenin etki alanı dışındaki örgütlerde istihdam edilme gibi unsurlardan etkilenmiştir. Bu değişimler, geniş aile biçimleri ile öteki akraba grupları biçimlerini aşındırarak, dünya çapında çekirdek aile sistemlerine yönelişi yaratma eğilimindedir (Giddens, 2000). Hikâyelerde modern aileyi oluşturan anne-baba ve çocuk üçgeni, kimi zaman olayların kurgu içinde akraba ilişkileri (dede-nine-hala-teyze-amca-dayı gibi) ile birleştirilerek aktarılmaktadır. Günümüz postmodernist kültürel ortam içindeki geleneksel tutumları belirginleştirerek, ailenin devamı yönünde eğilimleri teşvik etmektedir. Toplum ve aile yapılarına bağlı olarak, cinsiyetin toplumsallaştığı görülmekte ve kalıp yargıların inşası buna bağlı olarak değişmektedir (Hunt, 2003:141).

Hikâyelerde; modern toplumun çekirdek aile kalıp yargısı, baba ve anne çalışma hayatı içinde (endüstriyel ve hizmetler sektöründe), çocuk ise öğrenci vb. (örgün eğitimde) durumlarda görüntülenmektedir. Modern ailede, karar verici konumda anne-babadır. Bu ailede, kadın da erkek gibi iş hayatına katılmıştır, maddi gücü elinde bulundurmaktadır. Hikâyelerde bu işbölümüne bağlı olarak erkeği ve kadını yan yana görmek mümkün olmaktadır. Ancak geleneksel aile, geniş ailedir. Anne, baba, çocuklar ve yakın akrabalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla hikâyelerde geleneksel aile kalıp yargı, anne, baba, çocuk ve birinci derece yakın akraba ile aynı çatı altında yaşayan ya da bu ortama bir şekilde misafir olan kişilerle olan ilişkileri ile oluşturulmakta ve baba iş hayatında, anne ise ev hanımı olarak sunulmaktadır. Çocuklar öğrencidir. Dede ve torun ilişkilerine ayrıca önem verilmektedir. Genellikle hikâyelerde, köy yaşantısını sürdüren Dede-nine, torunlar tarafından özellikle bayramlarda ziyaret edilmekte ve köy hayatı detaylı olarak aktarılmaktadır. Araştırmacı Vannicopoulou'nun (2004: 65-73) “resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler” üzerine yaptığı araştırmada da, “Resimli çocuk kitaplarındaki kadınların olgunlaşan kimliklerinde, torunlar, yaşlı kadın portresinin çok önemli göstergesi olur. Torunların yetişmesine mutlu bir şekilde katkıda bulunan sevecen, sabırlı büyükanne imajı, çocuk kitaplarında yer alan yaşamının tek yönüdür” demektedir ve kadının yine anne-anneanne rolüne dikkat çekmektedir (Spears,1997: 182).

2.3. KIR VE KENT AYIRIMINA YÖNELİK KALIP YARGILAR, KATEGORİLER, ÖNYARGILAR

Hikâyelerde toplum yapısına ilişkin kalıp yargılar “Kır” ve “Kent” ölçeğinde de kullanılmaktadır. Hikâyelerde kent yaşamını sürdüren aile, kırdaki dede-nine vb. akrabalarını ziyaret etmektedirler. Burada hem akrabalarını görürler, daha yakından tanır, hem de kır hayatıyla ilgili bilgiler edinirler. Kır yaşamında ekonomisini tarım ve hayvancılıkla sağlayan akrabalar, kentli aileye hayvanları, bitkileri, sebzeleri, tarlaları, ormanları vs. tanıtmaktadır. Kentlilerin kır yaşamını tatil (gezi, dinlenme, piknik vb) amaçlı beğendikleri görülmektedir.

Bunun yanı sıra hikâyelerde; kır yaşamındaki aile fertleri, kente gitmektedirler. Kentleşme sürecindeki bireylerin kente uyum sürecinin çocukları ilgilendirecek hikâyeye kitaplarına yansıdığı görülmektedir (Peterson, 1990: 76-98).

Hikâyelerde kent tanıtılır. Ancak kırdan (köyden) gelen birey, kent yaşamında zorlanmaktadır. Hikâyelerde, kır ve kent birbirlerine öteki kılınmaktadır. Yani kentli için kır bir bilinmeyendir, kır hayatından ise; kent yaşamı çok zor, kötü ve yoğun gelmektedir. Buna göre hikâyelerde;

2.3.1. Anne Kalıp Yargı

(Kır): Kadın, başörtülü, geleneksel köylü kıyafeti, kapalı, şalvar, belinde mutfak önlüğü, pembe yanak, tombul.

(Kent): Etek, bluz, topuklu ayakkabı, toplu saç.

2.3.2. Baba Kalıp Yargı

(Kır): Erkek, Kasketli, geleneksel köylü kıyafeti, kasketli, şalvarlı, gömlek ve yelek, bıyıklı

(Kent): Pantolon, ceket, kravat, bıyık.

2.3.3. Nine Kalıp Yargı

(Kır): Örtülü, gözlüklü, yelekli, beyaz saçlı, tombul.

(Kent): Örtülü, gözlüklü, beyaz saç, tombul.

2.3.4. Çocuk Kalıp Yargı

Kır: Erkek, Bereli, Paltolu, Çizmeli, Torba çantalı, Şalvarlı, pembe yanak, yelekli. (Kent): Pantolon, T-shirt, spor ayakkabı.

2.3.5. Diğer Kalıp Yargılar

Çiftlik Kalıp yargı (Kır): Köyün kenarında. Yanından bir dere geçiyor. Dereden şırıl şırıl sular akıyor. Derenin kıyılarında uzun kavak ağaçları var. Kurbağa sesleri duyuluyor. Her taraf yemyeşil, papatyalar, sarı beyaz çiçek açmışlar. Kırmızı morlu laleler var. Bahçe renk renk çiçeklerle dolu. Arılar, kelebekler çiçek çiçek dolaşıyorlar. Her taraf yeşil giysiler giyinmiş. Badem ağaçları, erik ağaçları, beyaz pembe çiçeklerle süslenmişler. Sanki geline benziyorlar (Harlak, 1998: 83).

Hayvan Kalıp yargı (Kır): İnek, köpek, kedi, kuş, kelebek, solucan, keçi, koyun, kuzu, kaplumbağa vb. hayvanlar kır hayatı içinde görülmektedir.

(Kent): Kedi, köpek, balık, kuş resmedilmektedir. Bu hayvanlar genellikle ev içi alanda beslenmektedir.

Orman kalıp yargıları: a. Kategori İyi: Güzel, yeşil, çiçeklerle dolu, kuş cıvıltısı vardır, koca gövdeli ağaçlar vardır, dalları yere kadar sarkan çok yapraklı ağaçlar vardır, Hava mis gibi çiçek kokuyordu (Oğuzkan, Kimi ile Mimi).

b. Kategori Kötü: Orman tehlikelidir, eğlenceli bir yer değildir, ağaçtan sarkan zehirli yılanlar, kocaman ağızlı ve kuvvetli dişli, öfkeli timsahlar, gök gürültüsünü andıran sesler çıkaran, ağaçları kıran filler bulunmaktadır. Önyargı: Orman tehlikelerle doludur.

2.3.6. Canlı ve Cansız Varlıkların İnsanlaştırılmaları

Hikâyelerde, hayvan kahramanlar, orman vb. gibi canlı varlıklar ve masa, kitap vb. gibi cansız varlıklar insana ilişkin özellikler ile görüntülenmektedir. Buradaki amaç, çocuk bireyin bu kahramanlar üzerinden özdeşim kurmasını sağlamaktır (Genova, 1994: 69).

Şen'in (2002) yaptığı bir araştırmada, 100 öykü kitabında kullanılan kahraman tipleri araştırılmış ve en çok kullanılan kahraman tipinin hayvanlar olduğu görülmüştür. Ona göre, 37 kitabın öykü kahramanları yalnız hayvanlardan oluşmaktadır. 32 kitapta rolleri diğer varlıklarla paylaşan hayvanlar, toplam olarak öykülerin % 69'unda öykü kahramanı olarak rol almaktadırlar. Çocuk hikâye kitaplarında, insanların öykü kahramanı olarak rol almaları hayvanlardan sonra gelir. Hikâyelerde özdeşim yakınlığı, öykülerin başkahramanlarının çocuklardan oluşması ile sağlanır. Öykünün başkahramanı insansa çocuk, hayvansa yavru hayvan, cansız varlıksa çocuk kişiliği verilmiş bir nesnedir. Bu, öyküde dolaylı anlatımı sağlayan bir unsurdur. Genellikle cinsiyet belli edilmeden masalarda ya da hikayelerde verilmek istenen mesaj verilir. Hayvanlara atfedilen cinsiyetten ziyade daha çok inatçı, kurnaz, saf, konuşkan, neşeli, saldırgan... gibi insani özellikler atfedilir.

Vannicopoulou'nun (2004) Yunanistan'da yayınlanan resimli hikâye kitapları üzerinde yaptığı araştırmada da, hayvanların insanlaştırılmalarına ilişkin şu verilere vurgu yapılmaktadır. "İnsanlaştırılmış hayvanların kişiliğini incelersek erkek hayvanlara en büyük faziletler bahsedilirken, dişi hayvanlara tipik kadınsı zayıflıklar

atfedildiğini görürüz. Yunan edebiyatında, güç ve ihtişam erkek aslana atfedilirken, şişmanlık ve ihtiyatsızlık dişi ayıbalığına, yapmacık tembellik dişi kediye ve kurnazlık dişi tilkiye yorulur. Çalışmada insanlaştırmalara şöyle bir örnekler verilebilir. “Ağaçlar korkuya kapıldılar, sakız ağaçları hızla koşarak kaçtılar, salkımsöğüt yapraklı eteklerini topladı, yaş çam ağacı ise, genç ve dinç bir çam ağacına dayanarak oradan uzaklaştı”(Oğuzkan, 1992: 77). Hikâyelerde hayvan kahramanlar genellikle gülümserken çizilmiştir.

2.4. MESLEK KALIP YARGILARI, KATEGORİLERİ, ÖNYARGILARI

Çocuk edebiyatı eserlerinde genellikle meslekler cinsiyete bağlı olarak şekillenmektedir. Kadın için genellikle ailesel rollerinin devamı yönündeki görece kapalı mekânlarda yer alan, öğretmenlik, sekreterlik, aşçılık, terzi vb. meslekler uygun görülürken, erkekler için; avukat, doktor, mimar, pilot, berber, şoför, boyacı vb. meslekler uygun görülmektedir. Birçok hikayede doktor, veteriner erkektir. Ve onlar sayesinde hasta olan hayvanlar iyileşir. Erkeğin yardımıyla artık hem iyidirler hem de daha iyi ürün vermekteler. Hikâyelerde, çocuklara çeşitli meslekler tanıtılmaktadır. Mesleklere ilişkin fiziksel kalıp yargılar ve çocuk bireyin yönlendirildiği meslekle ilgili söylemler şunlardır (Perry, 2000: 52).

2.4.1. Kadın Meslekleri ve Kalıp Yargıları;

Öğretmen: Kadın, kısa saçlı, ceketli, etekli, bluz, kol çantalı, gözlüklü, kitap taşımakta, topuklu ayakkabılı, gülümseyen.

Aşçı: Kadın, aşçı şapkası, önlük, elinde kaşık, saçlar kısa.

Terzi: Kadın, iğne, iğnelik, makas, pantolon, gözlük.

2.4.2. Erkek Meslekleri ve Kalıp Yargıları;

Pilot: Erkek, üniformalı, zayıf, elinde çanta, kolunda palto var, selamlıyor.

Esnaf: Erkek, yaşlı, kel ancak saçlarının yanları beyaz, kıvrıkcık saçlı, pantolonlu, ceketli, gömlekli, şişman, şapkalı ve selam veriyor.

Şoför: Erkek, şapkalı, arabalı.

Boyacı: Kadın, şapkalı, üzerine boya bulaşmış, tulum pantolon. ‘

Doktor: Erkek, takım elbiseli, siyah doktor çantası, stetoskoplu, gözlüklü, bıyıklı, şık, kravatlı. ‘Doktor olmak kolay iş değil, fakat çok önemli bir meslek’.

Mimar: Erkek, kareli ceketli, pantolon ve gömlekli, kısa saçlı, T cetveli ve çantası bulunmaktadır.

Gazeteci: Erkek, kot pantolon ve ceket, kısa saç, bıyıklı, fotoğraf makinesi ve çantası taşımaktadır. Acele etmektedir.

Avukat: Erkek, takım elbiseli, gözlüklü, kravatlı, dava forması kolunda taşınmakta ve çantalıdır (Soyer, 2009: 11)

2.4.3. Ortak Meslekler ve Kalıp Yargıları

Berber / Kuaför: Kadın, tarak, makas, beyaz forma.

Müzisyenler: Kadın ve erkek müzisyen var. Erkek müzisyen, ilk görüntüde saçları düzgün taranmış, papyonlu, ceket-pantolon, şık, keman çantalı. Kadın müzisyen, küpeli, kolyeli, mini etekli, makyajlı, kitap taşıyor. İkinci görüntüde, müzisyenler sahnededir. Erkek, saçları dağılmış, takım elbiseli, keman çalmaktadır.

Kadın, uzun etekli, sahne kıyafeti giymekte ve koroda şarkı söylemektedir.

Ressam: Erkek, bereli, resim tahtası taşımakta, çantalı, rengârenk giysili, sakallı ve bıyıklıdır.

Öğrenci: Kız (kendisi), siyah önlük, saçlar taralı ve tokalı.

Çocuk: Kız, sevimli, tombul, süslü.

Günümüzde bu meslek dalları, hem kadın hem erkeğin yapabileceği biçimde düzenlenebilmektedir. Belirli kriterler oluşturulduğunda erkeğin kol gücüne dayanan birçok mesleğin de kadınlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Ancak hikâye kitaplarında hikâyenin kahramanına göre (kadın/erkek), meslek seçimleri toplumsal cinsiyet kalıpları bakımından şekillendirilmiştir.

2.5. DİNSEL KALIP YARGILAR, KATEGORİLERİ, ÖNYARGILARI

Toplumsal değişim süreci içinde din olgusu, sosyologlar tarafından en çok araştırılan konular arasındadır. Günümüzde çok çeşitli dini inanç ve davranış tarzları vardır. Giddens (2000: 117) tüm dinlerin ortak özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Din

bir dizi simge içerir, saygıyla karışık bir korku duygusu uyandıran bu simgeler ayin ya da törenlerle bağlantılıdır. Bu öğelerden her birinin incelikle işlenmesi gereklidir (Ayin edimleri dua etmeyi, şarkı ya da ilahi söylemeyi, belli yiyecekler yemeyi ya da belli yiyeceklerden uzak durmayı, belli günlerde oruç tutmayı vb. içerir). Giysiler üzerinde taşınan belirli semboller vardır.

Toplum yapılarına göre bu olgu etkinliğini azaltır ya da artırır. Geleneksel toplum ve aile yapısında da din olgusu ön plandadır. Müslümanlar için dini kodlar, örtü, Kuran-ı Kerim, takke, tespih, vb. dir. Hikâyelerde, giyinme tarzına dayalı olarak çoğunlukla dede ve ninelerde dini kalıp yargıların yaratıldığı görülmektedir.

2.6. HAYAL DÜNYASININ YARATILMASINDA KALIP YARGILAR, KATEGORİLERİ, ÖNYARGILARI

Hikâye kitapları aracılığıyla çocuklar, gerçek dünyadan hayal dünyasına kendi kültür ve ırkına ait olmayan semboller, resimler, kodlar vb. kullanılarak çekilmektedir.

Hikâye içeriklerinde bu hayal dünyasına giriş, çocuk hikâye kahramanlarının kimi zaman rüyalar görmesi ile, kimi zaman da kurgu içindeki akış ile olmaktadır. Örneğin ev, bahçe, anne ve babanın konumu geleneksel bir ailenin örüntülerini taşıırken, çocuk kahraman rüyasında gördüğü bir peri ile hayal dünyasına çekilmektedir. Bu dünyada resmedilen öğeler, gerçek dünyası ile örtüşmemektedir. Ayrıca hikâyelerde çocuklara yardım eden kahramanlar, genellikle perilerdir. Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının gözlemlendiği bu kahraman aynı zamanda güzellik ve saflığın da temsilidir. Peri genç ve güzel kızdır. Güzel elbiseler giymiştir. Elinde asası, başında tacı vardır. Uzun saçlı ve elbiselidir. Pembe renk giyinir ve sarı saçlıdır (mutluluk ülkesinde).

Hikâyelerdeki diğer hayal ürünü kahramanlar ise şunlardır. Denizkızı, prens, prenses, uzayla ilgili semboller, yıldızlar, gezegenler, samanyolu, Hawaii adaları gibi tatil yöreleri, palmyeli deniz kenarları, gemiler, balıklar, kuşlar, balonlar (Ural,1992). Bunlar küreselleşme üzerinde birçok etkiye sahip olduğu düşünülür. Yani, tek taraflı olarak çoğulculuğa ve farklılığa vurgu yaptıkları, değişik kültür ve

ırkların dolayısıyla insanlığın ortak unsurlarını gizlemeye çalıştıkları için ideolojik yanları da kaçınılmaz boyuttadır (Kızılçelik, 2003: 67).

2.7. TOPLUMSAL CİNSİYET KALIP YARGILARI

Toplumsal cinsiyet, erkek ve kadınlar arasındaki ruhsal, toplumsal ve kültürel farklarına göndermede yapmakta ve toplumsal yapıya, işbölümünü temelinde göstermektedir. Erkek (baba) ve erkek çocuk kalıp yargıları, kadın (anne) ve kız çocuk kalıp yargıları hikâyelerde aile yapısına göre incelenmektedir. (Vannicopoluo, 2004: 65-73)

Kızların edilgenliği; onların bir ödül gibi çeşitli sınavlardan geçen, zorlukları başarıyla aşan masal kahramanlarıyla evlendirilmesi motifinde de kendini göstermektedir. Kimse kıza fikrini sormadan onu erkek kahramana veya avcıya vs verir. Yemek pişirme, ortalığı temizleme, çamaşır yıkama vb. işlerde kendini gösterir daha çok. Diğer bir deyişle bazen bütün bir evin yükünü küçük yaştaki kız çeker. Sonunda da soylu bir erkeğin karısı olarak ödüllendirilirler (Cengiz, 2000: 609). Kadın kalıp yargısı; hikâyelerde, kadın (anne) ve çocuk ilişkisi daha ön plandadır. Bu ilişki, duygusal alanı, çocuğun davranışlarının eğitimi vb. boyutları ile incelenmekte ve erkek (baba) bu boyutlarda yer almamaktadır. Çünkü baba, çalışma hayatı içinde görüntülediğinden ya da yansıtıldığından dolayı, çocuğun eğitimi, duygusal ilişkileri vb. etkili olmamaktadır. Hikâyelerde baba dış alanda, kadın ise evdedir. Kadın önlük ile ev işi yapmaktadır (Oğuzkan, 2000: 91).

Çocuklarla ilgilenen hep annedir. Erkek ön planda değildir. Kadın çocuk üzerinde egemendir. Karar vericidir. Yasaklayandır, çocuklarını tehlikeye karşı korur (Oğuzkan, 2002: 113).

Önyargı: Anneler hep yasak koyarlar. Bu yasağı çocukların anlaması zordur. Anneler kendi çocuklarından başkasına bakmazlar bu yüzden çocuklar kendi annelerinin kıymetini bilmelidir, anneler kirli çocuklardan hoşlanmazlar (Oğuzkan, 2002: 113).

Çocuk kalıp yargısı; anlatıcı, yazar ve ressam tarafından olumlanan ya da olumsuzlanan tipler; dinleyici ya da okuyucuda olumlu ya da olumsuz duygu düşünce uyandıracak biçimde aktarılır. Kitabın resimlenmesinde de bu duygu ve

düşünce vardır. Örneğin, üvey anneler korkunç ve çirkin çizilirken, aksakallı dedeler nur yüzlü ihtiyarlardır. Keloğlan mesela, zaman zaman akıllı, kurnaz, şanslı her defasında yaver giden bir tipi canlandırırken; bazen de saf, unutkan, akıllı bir karış havada olabildiği gibi. Kötü kalplilere haddini bildiren bir profil çizen ya da kolay yoldan köşe dönen birini de canlandırır kafalarda. Yani bu tiplerede keloğlan; haklı-haksız, doğru-yanlış, iyi-kötü kavramları karışmıştır (Sever, 2000: 500-650). Bir anlamda kalıp yargılar değer üreticisi olarak işlevselleşmektedir.

Yaramaz, dost canlısı, meraklı, derslerine az çalışan, arkadaşlarıyla yardımlaşan, korkusuz olan yıkanmak istemeyen, oyuncak için birbirleriyle kavga eden, çabuk barışan, oyun oynamayı seven olarak kalıp yargılar oluşturulmaktadır. Hikâyelerde fiziksel görünüşteki kalıp yargılaştırmalar erkek çocuk; şort, kızlar ise etek giydirilerek, küpe takarak ayrımlanmaktadır.

Oyuncak ayırımı; erkek çocuk futbol maçı yapar ve tren oyuncuğu ile oynar, kız çocuk bebek oynar, şeklinde görüntülenmektedir.

Erkek ve kadın, güçlü ve güçsüz olarak da kalıp yargıların oluştuğu söylenebilir. Örneğin; kız çocuklar geceleri en küçük tıkırtıdan bile korkmaktadır.

Önyargı: Çocuklar yaratıcı olabilirler. Küçük çocuklar her konuda annelerinden izin almalıdırlar ve çocuklar annelerinin yasaklarına mutlak uymalıdırlar. Yoksa zarar görürler.

Oyuncak Ayırımı ve Renk Seçimi, Kategorileri, Önyargıları; çocuk oyuncakları medyada, oyuncak marketlerinde, kitap içeriklerinde vb. alanlarda hep belirli bir sınıflandırma içinde vurgulanmaktadır. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda sıklıkla çocukların toplumsal cinsiyete göre değişmeyen oyuncaklarla yani erkek çocukların erkek oyuncaklarıyla, kız çocukların kız oyuncaklarıyla oynadıkları görülmektedir (Sunshine-Genova,1994: 69-82).

Hikâyelerde kız çocuk oyuncak ayı, bebek ile erkek çocuk ise kamyon, tren gibi ulaşım araçları, top, topaç gibi oyuncaklar ile kategorilendirilmektedir.

Hayvanlarla Dostluklarına Göre Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları; kent yaşamı içinde aileler kedi, köpek, balık, kuş, vb. hayvanları ev içi alanda

besleyebilmektedir. Buna göre, hikâyelerde toplum yapısıyla ve toplumsal cinsiyet ayrımıyla örtüşen kategoriler yapılmaktadır. Örneğin; kız çocukların daha çok kedi ve balık, erkek çocukların ise köpek ile dostluk kurdukları gözlenmektedir. Burada kız çocuk ve kedi ile zayıf, erkek ve köpek ile güçlü kategorisi yaratıldığı görülmektedir. Kız çocuklarının ev içinde, kedi üzerinde kurdele, giysi vb. süslemeler yaptıkları görülmektedir. Kedi süt içer, yıkanır, soba kenarında uyur gösterilmektedir. Erkek ise köpeği ile ev dışı alanda yer almaktadır (Şen, 2002: 17-35). Ayrıca hikâye kitaplarında kullanılan hayvan kahramanlar üzerinden, çocuğun nasıl olmak istediğine dair yaklaşımlar da bulunmaktadır. Örneğin, güvercin ‘gökyüzüne süzülebilme için’, fil ‘burnumun uzun olmasını isterdim, daha çok şey koklardım’. Maymun ‘uzun kollu olmak isterdim, dallarda rahatça sallanırdım’. Zürafa, ‘boynumun uzun olmasını isterdim, çevremi daha rahat görürdüm’. Kaplumbağa, ‘evimi sırtımda taşımak isterdim, tehlikelerden daha çabuk korunabilirdim; Tavşan, ‘kulaklarımın tavşaninki kadar uzun olmasını isterdim, sesleri duyardım’. Leylek, ‘uzun bacaklı olmak isterdim ama yine de bedenimden çok memnunum’.

Bu noktada, çocuklara nasıl olunması gerektiği konusunda, kapitalist ideolojinin evrensellik görüşü üzerinden yönlendirmeler yapılmaktadır. Tüketimin oluşturulması, şekillendirilmesi söz konusudur. Bedeninden memnun olması gerektiği her ne kadar vurgulansa da, vücudundan memnun olmayan çocuklar da olacaktır ve bu yaşlarda nasıl olunması gerektiğini öğrenmektedir (Soyer, 2009: 67).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUK EDEBİYATININ TARİHÇESİ,

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYLAR ÇINAROĞLU

1. TÜRKİYE’ DE ÇOCUK EDEBİYATININ GELİŞİMİ

1.1. TANZİMAT DÖNEMİNDEN CUMHURİYET’ E KADARKİ DÖNEM

Eğitimi, ideolojik tavırlardan ayrı düşünmek çok zordur. Çünkü her ideoloji, siyasal sistem kendi dünya görüşüne uygun nesiller yetiştirmeye çalışır. Tanzimat dönemi ve meşrutiyet döneminde de böyle bir ideoloji kavgasının cereyan ettiğini görülmektedir. Ve dolayısıyla çocuk konusunda farklı görüşler ileri sürülüyordu. Bazıları, eğitimin bir psikolojik hadiseden ibaret olduğunu, bu yüzden dünyanın her yerinde aynı esasa bağlı bir eğitim sistemi bulunması ve muhtevasının da objektif bilgilerden ibaret olması gerektiğini söyleyen liberal bir istikamet tutturmuşlardı. Bu fikir Ziya Gökalp’in “milli terbiye” tezi lehine mücadeleyi kaybetmiştir. Çocuk yine önemini devam ettirmiştir. Çocuk edebiyatı çalışmalarının Osmanlı döneminde tam da bütün tartışmaların yaşandığı bir ortamda ağırlık kazandığı görülür (Güngör, 2000: 289).

Çocuk edebiyat ve kitapları konusu, ancak, Meşrutiyetten sonra batılı eğitim anlayışının öğretmen okullarına girmesiyle kendini duyurmuştur. Osmanlı döneminde çocukların okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar tekerleme, bilmece, halk öyküleri ile gelişmiştir. Özellikle Nâbi’ nin “Hayriye”adlı eserini oğluna öğüt vermek amacıyla yazmıştır. Sümbülzâde Vehbi de yine oğluna ahlak ve görgü derslerini içeren “Lütfiye” adlı eseri vardır. Kaynaklarda İlk Türk Alfabeti olarak bilinen Kayserili Doktor Rüştü tarafından yazılan Nuhbetü’l Etfal (Çocukların En Seçkini) adlı yapıtın metinler kısmındaki öyküleri bu alandaki ilk örnekleri olduğu belirtilmektedir. Ağustos Böceği’nin Hikayesi, Kedi ile Farenin hikayesi bu öykülerden birkaçıdır (Şirin, 1999: 87).

Çeviri olarak Türkiye’deki çocuklar için ilk örneği veren Tanzimat dönemi şair ve yazarlarından İbrahim Şinasi olmuştur (1826-1869). Daha sonra R. M. Ekrem,

Ahmet Mithat ve Muallim Naci de özellikle Fransızca'dan (La Fontain'den) çeviriler yapmışlardır. Bu dönemdeki eserlerin ağırlıklı olarak dünya edebiyatından seçmelerin çeviri olarak yayımlandıkları görülür. "Seksen Günde Devri Alem, 'Arza Seyahat'" gibi eserler bu dönemde çeviri olarak çocukların ilgisine sunulmuştur (Kaymaz, 2008: 139).

Ancak hemen belirtilmelidir ki çeviri türü eserler, çocukların seviyesine ve ilgilerine tam olarak hitap etmedikleri için bu eserler Türkiye'de çocuk edebiyatını sekteye uğratmışlardır.

Ali Nusret, II. Meşrutiyet'te görülen yeni bir toplum anlayışının etkili olduğu bir ortamda "Şûrayı Ümmet" adlı gazetede ilk kez çocuk edebiyatının önemini vurgulayan bir yazı yazmıştır (1908). Tevfik Fikret'in "Şermin" adlı eseri, Fuat Köprülü'nün Mektep Şiirleri adlı eseri, Ziya Gökalp'in Kızıl elma adlı eserleri de çocuklar için yazılmış eserlerdir (Alangu, 1995: 15-19).

1.2. 1923'TEN SONRA TÜRKİYE'DE ÇOCUK EDEBİYATI'NIN GELİŞİMİ

II. Meşrutiyetle birlikte hız kazanmış olan Çocuk Edebiyatı Cumhuriyetle birlikte bir durağan sürece girmiştir. Çünkü 1923'te ilan edilen Cumhuriyet ile birlikte Osmanlıdan kalan pek çok kurum ve yetkiler halen devam etmekteydi. Halifelik ve Saltanat devam ederken eğitim-öğretim de Arap alfabesi ile olmaktadır. Latin harflerine geçilmemişti.

Yeni kurulan bu düzende sanatçının görevinin ne olacağı sorusunun cevabı pek açık değildi. Halifelik ve Saltanat kaldırıldıktan ve Latin harflerine geçildikten sonra bu belirsizlik bir ölçüde giderilmiş ve eğitim-öğretimin tek elde toplanmasıyla da gereken değişiklikler yapılmıştı. Yeni kurulan Cumhuriyet için ulusal kimlik oluşturma sürecinde eğitimin özel bir yeri vardı. Dolayısıyla eğitimin kapsamında düşünülen çocuk edebiyatı da buna hizmet etmeliydi. Aslında, on yılda on beş milyon genç yaratma fikri tam da bu düşünceden hareketle oluşmuştur. İşte edebiyatçıya düşen görev de Cumhuriyetin yeniliklerini gençlere tanıtmak ve benimsetmek adına ideolojik bir tutumun yakınılması olmuştur.

Dönemim Milli eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural (1925-1929) öncülüğünde çocuklarla ve gençlerle ilgili olarak üç ayrı dizi yayın hazırlatmıştır (Gökşen, 1985:15). Bu diziler; Cihan Edebiyatından Numuneler, Mektup Temsilleri, Dünya Çocuk Klasikleri' dir.

Cumhuriyet döneminde yetişkinlere yönelik yazarlar arasında Faruk Nafiz, Yusuf Ziya gibi yazarlar da bulunmaktadır. Bu dönemde çeşitli bilgiler içeren kitaplar çocuklar için yeniden yazılmıştır. “Büyük Adamlar Ansiklopedisi”, “Keşifler ve İcatlar Ansiklopedisi” gibi. Kimi yazarlar da kahramanı çocuk olan romanlar yazmışlardır.

Abdullah Ziya Kozanoğlu (1906-1966) ulusal kimlik yaratma açısından önemli bir eser olan “Kızıl Tuğ”, “Türk Korsanları” (1926), “Gültekin” (1928) adlı yapıtlarıyla çocuklar tarafından çok sevilmiştir. Halbuki Abdullah Ziya Kozanoğlu da büyükler için yazmasına karşın, çocuklar tarafından ilgi ve beğeniyle okunan yazarlar arasında yer almıştır.

Ömer Seyfettin kendisi büyükler için yazmadığını belirtmekle beraber, çocuklar tarafından ilgi ile okununca onun eserleri de çocuk edebiyatı eserleri arasında yer almıştır. Zaten çocuk edebiyatı eserleri başlangıçta çocuklar için yazılmamış olmasına rağmen çocuklar için sevilerek okunan eserlerin çocuk edebiyatına dahil edilmesi kaçınılmaz olmuştur (Baraz, Turhan: 1987: 45)

Yine bu dönemde yazılan eserler arasında Mahmut Yesari'nin “Bağrı Yanık Ömer'i”, Huriye Öniz'in “Köprüaltı Çocukları” (1937) yazılan eserlerdendir. 1940 ile 1970 dönemleri arasına baktığımızda yeniden bir batıya yöneliş söz konusudur. Özellikle şiir alanında konuların giderek zenginleştiği görülmektedir. Ayrıca şiirde heceden serbest şiire geçilmesi çocuk şiirlerinin içeriğini oldukça etkilemişti. Öğretmen ve eğitimci ozanların çokluğu bu şiirlerde öğretici konulara yer verilmesini beraberinde getirmiştir. Bu dönemde ürün veren yazarlar ve ozanlar, Enis Behiç Koryürek, Ahmet Kutsi Tecer, (1901-1967), Kemalettin Kamu, İsmail Hakkı Sunat (1900-1961), Hasan Ali Yücel gibi yazarlar şiirde ürünler vermişlerdir.

Bu dönemde yazan bir başka çocuk yazarı da İbrahim Zeki Burdurlu'dur. Burdurlu şiir olarak, “Keloğlan” (1949), “Basık Tavan”(1950), “Atatürk'üm” (1959)

ve “Köroğlu Destanı” (1965), adlı eserleriyle çocuk edebiyatına büyük katkılar sağlamıştır.

1940’lı yıllarda Türk masallarını yeniden yazma çalışmaları hız kazanmış, Orhan Şaik Gökyay, “Bugünkü Dille Dede Korkut Masalları” adıyla Dede Korkut öykülerini o günün Türkçe’si ile yayımlar.

Eflatun Cem Güney de Anadolu’dan masallar derleyerek sırasıyla “Kara Yılan Ve Kara Gülmez” (1946), “Zümrüd-ü Anka”, “En güzel Türk Masalları”(1948), “Açıl Sofram Açıl” (1949), “Aşık Garip” (1950), “Akıl Kutusu”(1953), “Bir Varmış Bir Yokmuş” (1956), “Gökten Üç Elma Düştü”(1960), “Az gittim Uz gittim”(1961) eserlerini yayımlar. Açıl Sofram Açıl adlı yapıtıyla 1956 yılında “Cristian Andersen Payesi” şeref diploması almaya hak kazanır. Güney aynı ödülü 1960 yılında Dedekorkut Masalları adlı kitabıyla bir daha alır ve Dünya Çocuk Edebiyatı Sertifikası’nın da sahibi olur (Öz, Varlık: 1977: 31).

Aynı yıllarda Naki Tezel, “İstanbul Masalları” ve “Keloğlan Masaları” adlı eserleriyle birçok masalı çocuk edebiyatına kazandırmıştır. Cahit Uçuk da “Türk Çocuğuna Masallar”, “Ateş Gözlü Dev” gibi masalları derlemiştir (Nesin-Yıllık, 1977: 22).

Bu dönemde yazan bir başka çocuk yazarı da Oğuz Tansel’ dir. Oğuz Tansel, derleyip kendi tarzıyla sunduğu masallarıyla dikkat çeker. “Altı Kardeşler”, “Yedi Devler” (1960), “Üç Kızlar” (1963), ve “Mavi Gelin”(1966), Tansel’ in eserlerinden bir kaçıdır. Türkiye Radyo Televizyon Kurumunun 1976’da ilk kez verdiği masal ödülünü de “Allı İle Fırfırı” adlı yapıtıyla Oğuz Tansel almıştır. Tahir Alangu’ nun “Billur Köşk Masalları” bu dönemin masal derleme çalışmalarındandır.

Ayrıca 1940’lı yıllarda daha çok alt sınıf çocukların hayatlarını anlatan Kemalettin Tuğcu, konu olarak da ölümü ve ölümün getirdiği acıları, geride bıraktığı dertleri konu olarak işlemiş ve çocukların dünyasına hayatın acı yüzünü de göstermiştir. Tuğcu’nun eserlerinden bazılarını söyleyecek olursak; “Taş Yürek”, “Saadet Borcu”, “Sokak Köpeği”, “Şeytan Çocuk”, “Küçük Mirasyedi”, “Ayşecik”, “Hissiz Adam” bunlardan bazılarıdır.

1.3. 1970' Lİ YILLARDA ÇOCUK EDEBİYATININ TÜRKİYE'DE GELİŞİMİ

Bu yıllarda Çocuk Edebiyatı ürünlerinde bir heyecan, bir coşku görülmektedir. Özellikle 1961 Anayasasının getirdiği hak ve özgürlüklere ve basım yayın iletişim alanlarındaki artışa bağlı olarak hız kazanan toplumsal ve kültürel gelişme, Türk Edebiyatı' nda pek çok yazarı toplumsal çizgiye çekmiştir.

Bu dönemde hece ölçüsüyle şiir yazmak popülerliğini korurken, ölçü ve uyağa bağlı kalmadan şiirleriyle çocuklara seslenen şairlerimiz mevcuttur. Bunlardan bazıları, Fazıl Hüsnu Dağlarca, “Balina ve Mandalina” adlı eseriyle; Ülkü Tamer, Abdülkadir Bulut ve daha pek çok şair ve yazar çocuklara uyaksız ve ölçüsüz olarak yazdıkları şiirleriyle çocuklara seslenmiştir.

Necati Cumalı, Ceyhun Atıf Kansu, Aziz Nesin, Atıf Behramoğlu gibi sanatçılar da bu gelişen çizgide çocuklar için şiir yazmışlardır. Çocukları düşünerek yazılmamış olan pek çok ozanın şiiri de çocuksu bir eda ile yeniden düzenlenmiş ve dergi ve seçkilerde yer almıştır (Celal,1988: 45).

Bu dönemde roman ve öyküde de şiirdekine benzer bir çeşitlilik görülmekte ve pek çok yazar yalnızca o dönemde yazmayı denemişlerdir. Erdal Öz'ün “Dede Korkutun Kitabı”, Vedat Dalokay' ın “Kolo”, Hasan Hüseyin'in “Ressamın Bildircinleri”, Müjdat Gezen' in “Bir Liranın İki Günü” ve “Kuzucuk” gibi eserler bu dönemde yazılan bazı eserlerdendir (Özdemir, 1982: 101).

Bu dönemde eğitsel ve bilimsel anlamda çocuk kitaplarındaki resimleme çalışmalarına, kapakların sanatsal bir anlayışla ele alındığına tanık olunur. “Dünya Çocuk Edebiyatının pek çok güçlü eserlerinden de o dönemin öz Türkçe anlayışıyla resimlenerek sunulduğu bu yapıtlar arasında “Alis Harikalar Ülkesinde” adlı eseriyle Lewis Carol, “Karlar Kraliçesi” adlı eseriyle Andersen, ‘Palavracı Baron’ adlı eseriyle de Erich Kastner sayılabilir.

Bu dönemin dikkat çeken gelişmelerinden biri de 1979 yılının bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de “Çocuk Yılı” olarak belirlenmesidir. Bu nedenle çocuklar

için yazılan eserlerde bir artış görülmüş ve ürünlerin çeşitliliği de dikkati çekmiştir. Milliyet ve Tercüman gibi gazetelerin 70’li yılların başından beri yayımlanmakta oldukları çocuk dergileri, çocuk edebiyatı ile ilgili anılacak bir gelişmedir. Ülkü Tamer ve Yalvaç Ural gibi bugün de önde gelen ozan-yazardır. Ölçü ve uyak kaygısı taşımadan sade bir Türkçe ile yazdıkları şiirleri ile çocukların ve dolayısıyla da çocuk edebiyatının önde gelen isimlerinden olmuştur. Sait Faik, Orhan Kemal, Sebahattin Ali, Yaşar Kemal gibi önemli isimler de yine bu alanda değerli eserler vermişlerdir.

70 ile 80 arası dönemde roman, öykü ve şiirde olduğu gibi masalda da yeni bir anlayış göze çarpmakta ve daha önce yazılan masallardan bazılarının yeniden çocuksu eda ile düzenlenerek yayımlanmış, hatta yeni ürünler de bu dönemde verilmiştir. Bunlardan kimilerini sıralayacak olursak; Ahmet Kahraman’ın “Yediden Yetmiş”, Yaşar Kemal’in “Filler Sultanı ile Sakallı Topal Karınca”, İsmail Sivri’nin “Masallar” bunlardan bazılarıdır (Nesin, 1977:).

1.4. 80’Lİ YILLARDAN GÜNÜMÜZE ÇOCUK EDEBİYATININ TÜRKİYE’DE GELİŞİMİ

Çocuk Edebiyatı 12 Eylül 1980 tarihinde başlayan bir durgunluk sürecine girmiştir ve yazarları. 1981-82 yılları özellikle Türk Edebiyatı açısından durgunluk yılları olmuştur ancak bu durumun pek fazla uzun sürdüğü söylenemez. Özellikle 70’li yıllardan edinilen bilgi, tecrübe ve ürün çeşitliliği sayesinde bu durgunluk çabuk atlatılmış ve yazarlarımız çocuk eserlerini yazmakta yeni duruma uyum sağlamıştır. Özellikle Muzaffer İzgü’nün yayınları Çocuk Edebiyatı dünyasında ilgi uyandırmaya başlamış ve “Ökkeş” dizisiyle çocukları ilgisini çekmeyi başarmıştır. Onun eserleri diğer yazarları da tetiklemiş ve durgunluk sürecinden yazarlarımız kendini sıyırmışlardır. İzgü’nün 10 kitaptan oluşan bu dizide köyden kente göç edip de gecekonuda yaşayan iyimser Ökkeş’in başından geçenler anlatılır. İzgü’nün diğer eserlerinden bazıları da şunlardır: “Ekmek Parası”, “Anneannem Askere Gidiyor”, “Uzay Dolmuşu Kalkıyor”, “Hokus Pokus”, “Küçük Arı, Büyük Arı” gibi eserlerdir.

“1980’li yıllarda Akabe, Anadolu, Çekirdek, Can Kardeş, Kandil, Ekin, Ensar, Gonca, Mayaş, Seha, Akçağ, Boğaziçi, Nur, Özyürek, Osmanlı, Türk Edebiyatı Vakfı, Tûba, Remzi, Diyanet, T. ve Kültür Bakanlığı, Koza, Karacan, Can, Örgün, Serhat, Adam, Özgün, vs yayınları çocuk kitapları yayınladılar. Bu dönemde en çok eseri Serhat yayınları yayımladı. “Ancak bu eserler içerisinde özgün olanlar çok az ve çoğu eser yıllar önce yayınlanmış ve yeniden gözden geçirilmiş masal ve serüven kitaplarından oluşmaktadır (Güneş, 1989: 348-350).

90’ lı yıllarda ise; çocuk edebiyatı alanında özellikle de öykü ve roman dalında ün kazanmış, yazarlarımızdan biri de Gülten Dayıoğlu’dur. Dayıoğlu, eserleriyle çocuğun dünyasına girmeyi başarmış dönem yazarlarından biridir. Eserlerinden bazıları: “Akıllı Pireler”, “Geriye Dönenler”, “Işın Çağı Çocukları”, “Pargat Dağının Esrarı”, “Uçan Motor”, “Yeşil Kiraz”, Dünya Çocukların Olsa” gibi pek çok eseri mevcuttur. Bu dönemde gençlere hitap eden yazarlar arasında gösterebileceğimiz yazarlardan biri de İpek Ongun’dur. Ongun’un, “Afacanlar Çetesi”, “Kamp“Arkadaşları”, “Mektup Arkadaşları” gibi eserleri vardır.

Bu dönemde özellikle masalarda içerik olarak değil, biçim olarak da yenileşme meydana gelmiştir. Baskı ve resimleme tekniği ile pek çok masal yeniden yayımlanmış ve yayınevleri renkli masallarla çocukların ilgilerini canlı tutmayı başarmışlardır. Özellikle Yapa Yayınlarının hazırlamış olduğu resimli müzikli kabartmalı kitaplar hazırlanmıştır. Masallar, çocuk roman ve öyküleri resimlerle ve kabartmalarla ayrıca da müzikli öğelerle süslenirse elbette ki çocukların ilgilerini daha fazla cezbedecektir. İşte bu durumun farkında olan Yapa Yayınları da bu tür resimli, kabartmalı ve müzikli masallar ve öyküleriyle çocukların ilgisini en çok çekenlerden olmuştur.

1990’lı yıllarda, artık masal yazarları, batı yazarlarından eserleri tercüme etmekten ziyade kendileri masallar yazmaya başlamışlardır. Bu dönem masal yazarlarından bazıları, Elvan Pekdemir, Mustafa Ruhi Şirin, Mevlana İdris Zengin, Neda Ülkü Kuglin’ dir. Ayrıca Ayşe Kilimci, “Dikenci Karga”, “Çöp Kraliçe” adlı masallarıyla, T. Dursun Kakinç da “Bir Küçük Adam Varmış”, “Yaramaz Kuzu”, “Horoz ile İnci” gibi masallarıyla karşımıza çıkarlar (Enginün, 1987: 64).

Masal alanında içerik olarak da biçim olarak da yenilikçi yazarlarımızdan biri de Aytül Akal'dır. En önemli eseri, "Geceyi Sevmeyen Çocuk" tur. Bundan başka "Kardeş İsteyen Çocuk", "Canı Sıkılan Çocuk", "Masalları Arayan Çocuk", "Sabahı Boyayan Çocuk", "İki Kavgacı Ağaç" vb. eserleri ile çocuk dünyasına katkıda bulunmuştur.

Özellikle çocuk edebiyatı alanında kuramsal çalışmalarıyla tanınan Mustafa Ruhi Şirin, masallarıyla da çocuk edebiyatına katkıda bulunmuştur. Bu masallardan bazıları; "Guguklu Saatin Kumrusu", "Kar Altında Bir Kelebek", "Her Çocuğun Bir Yıldızı Var" ve "Kuş Ağacı" adlı masallarıyla çocuklara seslenmiştir.

Ayla Çınaroğlu ise; yine çocuk edebiyatına birçok değerli eseri ile katkıda bulunan bir başka çocuk yazar ve çizeridir. "Kim Demiş Niye Demiş Bu Naneyi Kim Yemiş, Küçük Mor Balık" vb eserleri önemli yapıtlarıdır.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın, "Cin Oğlan", "Hinoğlu Hincik" ve "Yaramaz Sözcükler" adlı eserleriyle bu alandaki yerini korur. Abdulkadir Bulut'un, "Kahveci Güzeli", Abdulkadir Budak'ın "Gül Çocuk", Ülkü Tamer'in Masal Şiirleri, Cahit Zarifoğlu'nun "Gülücük" adlı şiir kitapları da çocuklar için ayrı bir edebiyat değeri ifade eder.

2000 li yıllara doğru, Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı da çocuklar için diziler oluşturmuşlardır. 1998 yılında TÜBİTAK çocukların bilimsel verileri zevkle öğrenebilecekleri kitaplar hazırlamıştır. Bunlardan bazıları: "Çarpma ve Bölme" (Karen Bryant), "Biz Hücreyiz" (Dr. Fran Balkwill), "Uydular" (Mike Painter) gibi eserlerdir.

Yapı Kredi Yayınları da çocuklar için kitaplar hazırlamıştır. Bunlardan birkaçı, "Doğan Kardeş Okul Çağı Kitaplığı" "Doğan Kardeş İlk Gençlik Yılları Dizileri" içinde yerli ve yabancı pek çok kitap yayımlanmıştır.

Son olarak, Hasan Kallimci de çocuk hikaye, şiir ve romanlarıyla Çocuk Edebiyatı'na katkıda bulunmuş yazar-şairlerimizdendir. Romanları, "Sihirli Dürbün", "Karıncalar Çocuklar", "Bir Garip Doktor", "Rüyalar Ülkesinde", "Okumak İstiyorum", "Kuşçu Amca", "Elif Abla", "Arzu Kız", "Küçük Kaykaycılar", "Çetin'in Merakı", "Radyocu Ali" gibi romanlarıyla anılmaktadır. "Sihirli Dürbün"

adlı eseriyle, Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği tarafından verilen 2001 Çocuk Romanları Ödülü almıştır. Bunlardan başka pek çok hikaye ve şiir yazmıştır. Bunlardan bazıları: Hikaye: “En Büyük Ödül”, “Arıları Sulama Vakfı”, “Çınar Ağacı”, “Bülbüller Ağlamaz” vs. Şiirleri ise: “Kumbaramdaki Para”, “Uzaydaki Çocuk” vs., Masallar: “Kırık Ayna”, “Sihirli Heybe”, “Gezgin Uçurtma” vs. “Düşünme Odası”, “Tornacı Hüseyin” gibi tiyatro eserleri vardır.

Tanzimat’tan günümüze çocuk edebiyatının seyri özetlenecek olursa; Tanzimat Döneminden 40’lı yıllara kadar daha çok çeviri eserleri karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında durağan bir sürece giren çocuk edebiyatı yazarları, bu durağanlığı kısa sürede üzerlerinden atmışlar ve çocuklara yönelik işlediği konularda da Cumhuriyetin niteliklerini ve yeni sistemin özelliklerini çocuklara ve büyüklere kavratmak olarak üstlenmişlerdir.

1923’ten sonra özellikle şiir alanında çocuklara yönelik kitaplar yayımlanmış ve çocuk şiirleri rağbet görmüştür. 70’li yıllarla 80’li yıllar arasında çocuk edebiyatı gerek şiir, gerekse nesir alanında müthiş bir atılım yapmıştır. Büyükler için yazan yazar ve şairler bile, çocuklara yönelik eserler yazmaya başlamışlardır. Çocuk yılının da bu döneme denk gelmiş olması çocuklar için yazılan eserlerin yoğunluğunu arttırmıştır (Özdemir, 1989: 107).

80’li yıllardan günümüze kadar Çocuk Edebiyatı eserlerinin gerek biçim gerekse içerik yönünden değiştiği görülmekte, şiir, roman, masal alanında özgün eserler verilmektedir. Özellikle masal alanında yazılan eserler resim, kabartma ve müzikli kitaplar, çocukların ilgilerini daha da fazla çekmiş ve artık, çocuk edebiyatı Türkiye’de belirli temellere oturmuştur.

1.5. TÜRKİYE İÇİN ÇOCUK EDEBİYATI ARAYIŞLARI

Günümüzde çocuk edebiyatının hiç olmadığı kadar yaşama girdiği gerçeği göz ardı edilemez. Kitap okumayan tiyatroya gitmeyen çocuk da televizyon izlemektedir. Üstelik okul çağının çok öncesinden, bebekliğinden başlayarak, televizyonun tüm dünyanın sesini görüntüsünü eve taşıması yanında, daha bebekliklerinde çocuklara ağlamasın, eğlensinler diye izlettirilen çizgi filmler acaba onların bilincinde nasıl izler bırakıyor? Anneler babalar bu filmlerdeki kaçma –

kovalama sahneleri, şiddet gösterileri üzerinde eleştirel bakışla duruyorlar mı? bu filmleri izlemek çocuğumuza ne kazandırıyor? Yoksa bir aşınım, yanlış yönlenme mi başlatılmış oluyor?

Çocuğa seslenecek yazarı sınırlaması gereken önemli nokta, okurunun bilincinin henüz etkilememiş bir tarla gibi olduğu, o tarlaya düşecek her tohumun derinlere inip büyük olasılıkla ilerde boy vereceği gerçeğidir. Yetişkin insanı etkilemeyecek olay ve sözler, çocukta suya düşen taş gibi sonsuza dek orada kalmaktadır. Erken yaşlarda bilinç kuyusuna, çağı geçmiş dogmalar, zehir üretecek bileşimler istifleterek çocuk, yapısındaki saflık, temizliğe karşın, geleceğin kavgalarına hazırlanmaya çalışılırsa yetişkinliğinde, ruhsal donanımını kullanma eğilimiyle yaşayacak, artık arıtımı da olanaksızlaşacaktır (Hunt, 2005: 86-98).

Çocuk edebiyatı üzerinde durmayı gerektiren sapmalar incelendiğinde, ''Yazarın çocuklara karşı başka türlü davranma saplantıları''na da rastlanmaktadır. Öyle ki bu ayrımcılık, gerçekte şimdiden yetişkin bir insanı içinde taşıyan çocuğu, bilinçaltında, kitap okumaktan da uzaklaştırmaktadır. Çocuğa seslenirken sesimizi nerede, ne ölçüde, nasıl değiştiriyorsak, bunun ne kadarı yararlıysa (belki gerekli), edebiyatta sözcüklerimiz, mantığımız için de aynı ölçüyü kullanmamız en doğalı olabilirdi.

Çocuk edebiyatında kahramanların portreleri çizilirken, kötülerin kesinlikle yenildiği sonuçlar gerçek yaşama uygun mudur? Günümüz ortamında iyilerin yenilme olasılığının daha yüksek olduğunu gizlemeden yeni kuşakları yine de dürüstlüğe, özgeciliğe yönlendirmenin temel koşulları, öncelikle sağlıklı ekonomik yapıyı, yeterli eğitimi sağlamakla başlamıyor mu? Dünya insanının içinden çıkamadığı kısır döngünün, iyi duygular düşünceler temelinde eşitlik, özgürlük ve barışın sağlanmasıyla kırılabileceği gerçeği, çocuk yazınının can noktası olsa gerek (Karas; 2000: 121).

Çocuğun okuduğu her kitap, çocuğun dünyasında yeni bir pencere açmalıdır. Dolayısıyla her kitap çocuğu duygusal ve düşünsel boyutta geliştirmelidir. Çocuk, özdeşim kurarak okuduğu için çocuk ile kitap arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır. Çocuk kitapla içli dışlı olmazsa okumanın tadına varamaz. Çocuğun okuma

becerisinin özdeşim kurma düzeyinde kalması, kitapta anlatılanlara körü körüne inanmasına neden olur. Çocuğun eleştirel bir bakış açısına sahip olması, çok yönlü düşünebilmesi, düş gücünün gelişmesi, okuma duyarlılığının artması ve bilinçli bir okur olması nitelikli kitaplarla karşılaşması ile mümkün olur (İpşiroğlu, 1993: 49).

Edebiyat eserleri, insana özgü değerlerin, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinde önemli rol oynar. Dolayısıyla edebiyat insanın, hem bireysel hem de sosyal hayatta iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur (Kavcar, 1999: 6). Kavcar'ın üzerinde durduğu edebiyat eserleri, nitelikli ürünleridir. Çocuğun nitelikli olmayan yazın eserleri ile karşılaşması, çocukta bireysel ve sosyal hayatında kendini beğenmeme, şiddet duyguları, mutsuzluk vb. birtakım sıkıntılar oluşmasına neden olabilir. İlköğretimin ilk yıllarında çocuğun dünyasında düş ile gerçek iç içedir. Bu nedenle çocuğu korkutacak, tiksindirecek, güvenini sarsacak kitaplardan özellikle kaçınılması gerekir. Önyargıları, şoven duyguları, cins ayrımını destekleyen; kesin yargıların, değişmez değerlerin savunulduğu kitaplar, çocukta kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisinin alt yapısını oluşturmayı engelleyecektir (İpşiroğlu, 1993: 54).

Günümüzde çocuk edebiyatı alanında birçok kitap, okurun karşısına çıkmaktadır. Çocuk yazını alanındaki eserlerin sayısının artması, kitap alıcısının seçme şansının artmasını gündeme getirmektedir. Bunun yanı sıra çocukların zihinsel ve duygusal gelişiminden sorumlu olan yetişkinlerin çocuklara rehberlik ederken daha dikkatli olmaları gerektirmektedir (Oğuzkan, 1997: 12). Çocuk kitaplarında, sanatçılar tarafından sanatın insanı değiştiren, geliştiren ve yenileyen anlayışının yansıtılması, yaşamın sanatçının duyarlılığı ile yeniden biçimlendirilip çocuğa sunulması, çocuğun farklı durumlarla ve kişilerle karşılaşmasını sağlar. Bu karşılaşma, çocuğun kendini ve başkalarını tanımasına imkân sağlar. Çocukların Milli Eğitim Temel Yasası'nda da belirtilen dengeli, sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde, insan haklarına saygılı, çevresine karşı duyarlı, sorgulayan ve yaratıcı bir kişilik geliştirmesinde, nitelikli çocuk kitaplarının sağlayacağı katkı önemlidir (Sever, 2003: 28). Nitelikli çocuk kitapları çocuğun kendini ve çevresini bilinçli olarak algılamasına, bağımsız bir birey olmasına, düşünme yetisini, anlama ve anlatma becerisini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla çocuğun nitelikli

kitaplarla karşılaşması gerekir. Nitelikli kitapların özelliklerini bilen anne, baba ve öğretmenler, çocuğu bu tür kitaplarla tanıştıracak ve çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve kişilik gelişimine de dolaylı olarak olumlu yönde katkı sağlamış olacaktır.

Çocuk kitaplarında içerilen toplumsal cinsiyet biçimlerinin, onların kendi rollerini geliştirme imajına katkı sağladıkları açıkça görülmektedir. Okul öncesi yaştaki çocukların, cinsiyetçi tiplendirmeleri yansıtmayan hikâyeleri dinlemezlerse, ayrımcı bir toplumsal cinsiyet anlayışı içinde konuşmaya ve davranmaya daha az eğilimli oldukları saptanmıştır. Buna karşın, okul öncesindekiler, cinsiyetçi bir okuma programı izlediklerinde çok daha fazla cinsiyetçi konuşma ve davranış sergilemektedirler. Toplumsal cinsiyet tiplendirmeleriyle çatışan imajları içeren kitapların, çocuklara onların toplumsal cinsiyet inanışları ve kabullerini tekrar gözden geçirme fırsatını sağladığı görülür. Metinler, alternatif rol modelleri sunabilir ve daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet tutumlarını benimsemelerinde esin kaynağı olabilir. Ayrıca, bu durum çocukların oyuncaklarında bile geçerlidir. Okuyucular kitaplardaki karakterleri, kendi toplumsal cinsiyet karakterleriyle özdeşleştirdiklerinden dolayı, kitaplardaki kadın kahramanların benzer tercihlere sahip olduğu gösterildiğinde kız okuyucular daha çok erkeksi oyuncaklarla oynamaya hevesli olurlar. Çocuk edebiyatında sunulan cinsiyet yapısı, toplumda uygun görülen davranış, çocukların toplumsal cinsiyet algıları ve tutumlarını etkiler. Resimli kitaplar, kadınsı ve erkeksi çocuklar için rol modelleri sağlar, fakat toplumsal cinsiyet klişeleri ve cinsiyetçilik çocuğun potansiyel büyümesini ve gelişmesini sınırlar. Bu nedenle, metinlerdeki kız karakterlerin görece eksikliği, onların toplumsal cinsiyetleriyle özdeşleşme ve toplumda yer edinme fırsatlarını sınırlandırabilir. Buna karşın, erkek çocukların, birçok ilginç erkek kahramanla özdeşleşme olanağı olduğu için, hikâyelerin kadınsı kahramanlarıyla çok nadiren özdeşleşir (Knatsouli, 1999, 51-53). Klişeleşmiş toplumsal cinsiyet rolleri, her iki cinsiyeti de zorlamaktadır. Kızlar pasif ve önemsiz rollerde sıkışıp kaldığı gibi, erkek çocuklar da süper kahramanlarla yarışmak ve yüksek beklentileri yerine getirmek zorundadır. Üstün başarı performansına sahip dinamik erkekleri gösteren güçlü toplumsal cinsiyet imajlarını içeren kitaplar, söz konusu kahramanlar gibi olmalarının imkânsız olduğunu fark eden erkek çocukları üzerinde güçlü bir baskı yapar. Toplumsal cinsiyet ayrımı yapan kitaplar, hem kız hem erkek çocuklar

üzerinde istenmeyen etkiye sahip olduklarından, metinlerdeki toplumsal cinsiyet kabullerini analiz etmede ve toplumsal cinsiyet farkındalığını desteklemede fayda vardır.

Toplumsal cinsiyet konusunda çocukları duyarlı kılmaya istekli, ebeveyn ve öğretmenler, onlar arasında eşitlenebilir toplumsal cinsiyet algılarını geliştirmek için birçok şekilde çaba sarf edebilir. Ayrıca, çocuklara cinsiyetçilik karşıtı kitaplar sunma ve seçmede, çocuk kitaplarının yardımcı yetişkin okuyucunun çaba sarf etmesine gerek olduğunu belirtmekte yarar vardır. Anaokullarında okunan birçok hikâyede, problemler kadın kahramanlar tarafından ele alınmaz ve yüzleşilmez, başarı liderliğe dayalı olarak ortaya çıkar, erkeklerin iyi istekleri ya da iyilikçi niyetleri ve işleri oldukça klişedir (Maragoudaki, 1989). Çocuklara, ayrımcı toplumsal cinsiyeti fark ettirmenin bir başka yolu, cinsiyetçi bir kitapta yer alan yaklaşımlar üzerine tartışmaktır. Güçlü basmakalıp tipleştirmelerin yer aldığı çocuk kitaplarının temalarının belirtilmesiyle ve daha belirsizlere özel ilgi gösterilmesiyle, çocuk, basmakalıp kabulleri ortaya çıkarmada daha duyarlı olur. Satır aralarını okumayı öğrenen, resimli kitapların genç izleyicileri, toplumsal cinsiyetteki ayrımcı fikirlerin onların birçok kitabında resmedildiğini ve metinlerde tesis edildiğini fark eder. Birçok öykünün, toplumsal cinsiyet konusundaki ayrımcı dili, okuyucuları tarafından, özellikle daha genç olanlar tarafından, kolayca yakalanmaz. Ayrıca, hikaye kahramanlarının konuşma biçiminde bile konuşanın cinsiyetine göre kodlamanın değiştiğine (Bottigheimer, Kanatsouli, 1999: 155) dikkat çekilmektedir. Doğrudan konuşma, temelde, özellikle belli otoriteye sahip erkeksi figürlere atfedilir. Düşüncelerini doğrudan ifade eden kadınlar, daha çok, kötü büyücü, huysuz üvey anne gibi, hikâyenin karşı kahramanlarıdır. İstendik kadın kahramanların kelimeleri dolaylı konuşma içinde kodlanır. Daha da ötesi, hikâye kahramanlarının toplumsal cinsiyetlerinin dönüştürülmesi ve ortaya çıkan komik öyküler, ünlü hikâyelerdeki cinsel tipleştirmeler ve hayali kahramanların içinde yaşadığı toplum konusunda, çocukları düşünmeye zorlar (Temple, 1993). Sonuçta, kitapların genç okuyucuları için, bir kız risk almayı sevse, bir erkek örgü örmekten hoşlansa, bir prens savaş alanından nefret etse ya da prenses sonsuza kadar evlenmemeyi seçse

bile, onların hepsinin “onlar ermiş muradına...” şeklinde değerlendirilmesi gerçekten güzeldir.

Okulöncesi dönemde dinleme becerisi düzeyinde olan çocuk, okula başlamasıyla okuma yazma becerisi düzeyine çıkar ve zamanla okuma alışkanlığı edinme düzeyine gelir. Çocuk, eleştirel okuma becerisini kazanana kadar özdeşim kurarak okuyan bir okur olduğundan karşılaştığı kitapların niteliği çok önemlidir. Çocuğun okuduğu her kitap, çocuğun dünyasında yeni bir pencere açmalıdır. Dolayısıyla her kitap çocuğu duygusal ve düşünsel boyutta geliştirmelidir. Çocuk, özdeşim kurarak okuduğu için çocuk ile kitap arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.

Çocuk edebiyatı, çocukların okuması için yazılmış ve yayımlanmış bütün yayınları içine almaktadır. Çocuk edebiyatı, edebiyatın bütün özelliklerini içinde barındırdığı gibi, aynı zamanda çocukların özelliklerini de göz önünde bulunduran bir edebiyattır. Çocuk edebiyatında oluşturulan bir metin, çocukların algılama düzeylerine, ruh dünyalarına, ilgi alanları ve yas durumlarına uygun olmalıdır. Bu nedenle de çocuk edebiyatı ürünlerini meydana getiren kişilerde belli özelliklerin bulunması gerekir. Yazı yazma becerisine sahip herkes, çocuk edebiyatı yazarı olamaz. Her iyi edebiyatçı, iyi bir çocuk edebiyatı yazarı da olamayabilir. İyi bir çocuk edebiyatı yazarı olabilmek için, iyi bir edebiyatçı olmanın yanında başka temel bilgilere de gereksinim vardır. İyi bir çocuk yazarı çocukları iyi tanıyan, çocukluk dönemi özelliklerini iyi bilen, eğitim ve psikoloji alanlarında bilgili olan bir insan olmalıdır.

Araştırmanın başka bir yüzünü oluşturan, cinsiyet kimliği ise çok küçük yaşlardan itibariyle kazanılmaya başlayan bir süreçtir. İnsanlar isimlerden, seçimlerden, konuşmalardan vs. yollarla bile tanımadıkları insanların cinsiyetleri konusunda fikir yürütebilirler. İnsanlar belirlenmiş olan kadın ya da erkek cinsiyet kimliklerini kabullenir ve buna uygun olarak yaşamlarını şekillendirirler. Fakat cinsiyet aslında içsel ve öznel anlamlar içerdiğinden her bireyin beklenen kimlik doğrultusunda hareket etmediği çeşitli sapmalar yaşandığı açıktır. Toplumun ya da grubun beklentisi dışına çıkmış örneğin transseksüeller biyolojik cinsiyetlerini kabul etmeyip psikolojik olarak ve yaşam tarzı olarak diğer cinsiyeti benimsemektedirler (Direk, 2007: 68).

Çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıktığı andan günümüze kadar pek çok yazar, çocuk edebiyatı alanında ürünler ortaya koymuştur. Özellikle cinsiyet kavramı ve toplumsal cinsiyete ait birçok kavram okulöncesi dönem dediğimiz 0-6 yaşta olduğu için bu döneme yönelik eserler sunan yazarların incelenmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye’de çocuk yazını adına duyarlı çalışmalar yaptığı bilinen Ayla ÇINAROĞLU ve Mustafa Ruhi ŞİRİN’ nin çocuk romanlarının, öykülerinin ve masallarının karakter, konu, ileti, dil, anlatım, çevre ve resim yönünden incelenmesinin çocuk edebiyatının katkısı olacağı düşünülmektedir.

2. MUSTAFA RUHİ ŞİRİN ve AYL A ÇINAROĞLU’ nun ESERLERİNDE CİNSİYET ROLLERİ

2.1. MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

2.1.1. Hayatı

1955 yılında Trabzon’da doğdu. Uğurlu İlkokulu’nu (1967) ve Of Lisesi’ni (1973) bitirdi. Ankara İktisadi ve İdari İlimler Akademisi, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu’nun Radyo Televizyon Program Uzmanlığı Bölümü’nden 1978’de mezun oldu. 1977’de TRT’de görev aldı. TRT’nin açtığı yapımcılık sınavını kazanarak İstanbul Radyosu’na atandı (1981). Radyolar için eğitim ve kültür programları hazırladı. 1984 yılında İstanbul Radyosu Çocuk Yayınları Şef Prodüktörlüğü’ne atanarak çocuk yayınlarını yönetti. Eğitim Kültür Yayınları’nda Müdür Yardımcılığı (1985-1993); Denetim ve Redaksiyon Müdürlüğü (1993-1997) görevlerinde bulundu. 1986-1990 yılları arasında TRT’ nin televizyon programlarında çocuk programları danışmanlığı yaptı. 1986-1991 eğitim ve öğretim dönemlerinde İstanbul Üniversitesi Radyo Televizyon Meslek Yüksek Okulu’nda iletişim alanında ders verdi; 2007-2008 öğretim yılından bu yana Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nün çocuk edebiyatı derslerini vermeyi sürdürüyor. 1990’da Çocuk Vakfı’nı kurdu.

Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Devlet Plânlama Teşkilatı, T.C. Hükümeti İnsan Hakları On Yılı Eğitim Programı, Adalet Bakanlığı ve Üniversitelerde jüri üyeliği, danışma kurulu üyeliği, komisyon üyeliği ve müzakereci görevlerinde bulundu. Habitat II’nin Türkiye sürecinde sivil toplum kuruluşlarının

sözcülüğünü yaptı. Çocuğa yönelik kent ve ülke ölçekli hizmet, eğitim ve araştırma projeleri yönetti. Unicef'in koordinatörlüğünde 2001 yılında gerçekleştirilen 'Çocuklar İçin Evet Deyin' Kampanyası Türkiye Çalışma Grubu'na sözcülük etti. İstanbul Valiliği'nce düzenlenen ve 26-27 Haziran 2000 tarihlerinde gerçekleşen I. İstanbul Çocuk Kurultayı'nın projesini hazırladı; genel koordinatörlüğünü üstlenerek Türkiye'de ilk defa kent ölçekli sosyal politika metni olan İstanbul Çocuk Acil Eylem Plânı'nın yazımını gerçekleştirdi (Ağustos 2000). 2001 yılında Türkiye Çocuk Hakları Koalisyonu'nun kurucuları arasında yer aldı ve sözcülüğüne seçildi. Millî Eğitim Bakanlığı, Marmara Üniversitesi, Çocuk Vakfı işbirliğinde 23-25 Eylül 2004 tarihlerinde gerçekleşen I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi'nin genel koordinatörlüğünü yaptı. Okuyan Şehir Sakarya (2005, 2006, 2007) projesini hazırladı ve yönetti. Çocuk Vakfı'nın 2007'de hazırladığı Türk Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatının Dünya Dillerine Çevrilmesi Projesi'nin Türkiye editörü. RTÜK tarafından 22 Nisan 2003, 28 Ağustos ve 18 Kasım 2003 tarihlerinde yapılan TRT Genel Müdürlüğü adaylığı seçiminde üç kez atanacak üç aday arasında yer aldı. Millî Eğitim Bakanlığı Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulu Başkanlığı döneminde, 100 Temel Eser konusunda Bakanlıkla yaşanan görüş ayrılığı sonrasında, bu görevden 8 kurul üyesiyle birlikte istifa etti. Şirin'in doktora yapan iki oğlu ve bir de torunu var. Sürekli basın kartı sahibi. 1976 yılında başlayan yazarlık çalışmaları ile çocuk dünyasında tanındı. Çocuk kültürü, çocukların medeni, sosyal, kültürel ve ekonomik hakları, çocuk ihmali ve istismarı, güç koşullardaki çocuklar, çocuk ve iletişim araçları, çocuk edebiyatı alanlarında dergi ve gazetelerde yazılar yazdı, kitaplar yayınladı. Türkiye'de ilki 1987'de yayımlanan üç Çocuk Edebiyatı Yıllığı'nın (1987-88-89) yayımını yönetti. Editörlüğünü yaptığı 99 Soruda Çocuk Edebiyatı ile yazdığı Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Çocuk Edebiyatı Kültürü kitapları Eğitim Fakültelerinde ders kitabı ve yardımcı ders kitabı; Televizyon Çocuk ve Aile, Gösteri Çağı Çocukları ve Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü kitapları ise iletişim alanında kaynak kitap olarak okutuluyor.

2.1.2. Eserleri

Çocuk Yüzlü Yazılar (deneme), Çocukluğun Kozası (araştırma), Masal Atlası (araştırma), Televizyon Çocuk ve Aile (araştırma), Gösteri Çağı Çocukları

(araştırma), Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü (araştırma), Çocuğa Adanmış Konuşmalar (konuşma), Rüyâ Saati (şiiir), Hayat Gibi (günlük), Yıldız Sayan Ağaç (toplu şiiirler), Dersimiz Çocuk(düşünce yazıları), Çocuk Hep Çocuk(çocuk üzerine görüşler), Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış (eleştiri),Çocuk Edebiyatı Kültürü (araştırma) kitapları yayımlandı. Çocuk kitaplarından bazılarının adları şöyle: Gökyüzü Çiçekleri (şiiir), Masal Mektuplar (mektup), Kar Altında Bir Kelebek (masal), Guguklu Saatin Kumrusu, Her Çocuğun Bir Yıldızı Var (öykü), Mavi Rüyâlar Gören Çocuk (masal), Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun (deneme), Geceleri Mızıka Çalan Kedi (öykü), Dünyaya Gülen Adam (Şiiirli Nasreddin Hoca Fıkraları), Bülbül ile Leylek (masal), Keloğlan'ın Oyunu (masal), Kuş Ağacı (masal), Aslankuş (masal), Dünya Kardeş Sobe (deneme). Dünden Bugüne Çocuk Edebiyatımız radio programı (1985).Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Türkiye Milli Kültür Vakfı, televizyon programı Gülücük (1986) (Ekrem Oymak ile) Türkiye Milli Kültür Vakfı ödülleriyle ödüllendirildi. Masal Mektuplar, Türkiye Yazarlar Birliğı üyeleri tarafından yılın çocuk kitabı seçildi (1983); Kuş Ağacı çocuk kitabı ise (resimleyen Dr. Nazan Erkmen) UNESCO Asya Kültür Merkezi resimli çocuk kitabı ödülü kazandı (1993). Diğeri ödülleri: Kosova'da yayınlanan Türkçem Dergisi Yılın Ödülü (1999), Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliğı 23 Nisan Çocuk Edebiyatına Hizmet Ödülü (2001), Karaman Türk Dili Çocuk Edebiyatı Ödülü (2003), 12. Uluslararası Balkanlar Türk Kültürü Hizmet Ödülü (2007).Guguklu Saatin Kumrusu masal kitabı Rumence'ye (1995), Almancaya (2008) ve Azeri Türkçesi'ne (2006), Masal Mektuplar kitabı Makedoncaya (1996); Her Çocuğun Bir Yıldızı Var kitabı Arapçaya (2008) ve Uygurcaya (2009), çevrildi.Şiiir öykü ve masalları Almanca, Arapça, Farsça, İngilizce, Rumence Özbekçe, Urduca, Macarca, ve Boşnakça-Sırpça'ya çevrildi; kiril alfabesine aktratıldı. Yazarın çocuk ile ilgili olarak Fırat Üniversitesi'nde 2002'de; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, 2008'de; İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde 2010'da yüksek lisans tezleri yapıldı. Çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimi hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak 2010 yılında doktora çalışması yapılıyor.

2.1.2.1. Yetişkinlere Yönelik Kitapları

Çocuk Yüzlü Yazılar. Deneme-İstanbul: İz Yayıncılık, 1998 (2. baskı).

Hayat Gibi. -günlük-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (2. baskı).

Dersimiz Çocuk. -Çocuk üzerine düşünce yazıları-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.

Çocuk Hep Çocuk. Çocuk ödevi için küçük notlar- İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.

Televizyon Çocuk ve Aile. Yeni Çocukluğun Televizyon Sarmalı-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (3. baskı).

Gösteri Çağı Çocukları. İletişim Toplumunda Medya Sarmalı-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (2. baskı).

Kuşatılmış çocukluğun Öyküsü. Modern Çocuk Kültürü Sarmalı-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (2. baskı).

Çocukluğun Kozası. Ve Kültür, Kitap ve Edebiyat-Araştırma-İstanbul: İz yayıncılık, 1998 (1. baskı).

Masal Atlası. Masal edebiyatı kültürü üzerine yazıları-araştırma-Ankara: Kök Yayıncılık, 2007 (2. baskı).

Çocuk Edebiyatı Kültürü. Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı-araştırma-Ankara: Kök Yayıncılık, 2007 (1. baskı).

Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. Çocuk edebiyatı Nedir Ne Değildir? Ankara: Kök Yayıncılık, 2007(1. baskı).

Rüya Saati. Şiir-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (2. baskı).

Yıldız Sayan Ağaç. Toplu Şiirler-İstanbul: İz Yayıncılık, 2006 (2. baskı).

2.1.2.2. Çocuk Kitapları

Bülbül İle Leylek. Resimleyen: Mustafa Delioğlu. İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları, 1992.

Keloğlanın Oyunu. Resimleyen Emel Kehri. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları,1992.

Kuş Ağacı. Resimleyen: Nazan Erkmen.İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1992

Aslan Kuş. Resimleyen: Necdet Yılmaz. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 1998

Martıcık. Resimleyen: Süleyman Karaoğlu. Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Çocuk kitapları Dizisi, Haziran 1998.

Masal Mektuplar-.Resimleyen: Ferit Avcı. Ankara Kök Yayıncılık,2007

Gökyüzü Çiçekleri.-şiir-Resimleyen: Şahin Erkoçak. Ankara Kök Yayıncılık,2006

Guguklu Saatin Kumrusu. Resimleyen: Osman Kerhi. Ankara Kök Yayıncılık,2006

Her Çocuğun Bir Yıldızı Var.-öykü-Resimleyen: Füsün İyicil. Ankara Kök Yayıncılık,2007

Bir Şemsiyem Olsa Kuşlardan.-şiir-Resimleyen ülkü Ovat-Ümit Ögmel. Ankara Kök Yayıncılık,2004.

Geceleri Mızıkça Çalan Kedi. Resimleyen: Ferit Avcı. Ankara Kök Yayıncılık, 2006

Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun.-Çocuk felsefesi üzerine denemeler-Resimleyen: Osman Kerhi. Ankara Kök Yayıncılık, 2006

Mavi Rüyalara Gören Çocuk.-Keloğlan Masalları-.Resimleyen: Mustafa Delioğlu. Ankara Kök Yayıncılık, 2006

Kar Altında Bir Kelebek.-Şiirli geçmiş zaman masalları-.Resimleyen: Osman Kerhi. Ankara Kök Yayıncılık, 2007

Dünyaya Gelen Adam.-Şiirli Nasreddin Hoca Fıkraları-Resimleyen: Ferit Avcı. Ankara Kök Yayıncılık, 2007

Dünya Kardeş Sobe.-hayal mektuplar-Resimleyen: Sibel Demirtaş. Ankara Kök Yayıncılık, 2006

2.1.2.3. Uyarlamalar

Bilgi Ağacı.(Mevlana'nın Mesnevi'sinden).İstanbul: Ekin Yayınları, 1983 (1. baskı).

Leyleğin Aklı.(Beydeba'nın Kelile ve Dinme adlı eserinden). İstanbul: Ekin Yayınları, 1983 (1. baskı).

Yüzük Taşı. (Sadi'nin Bostan ve Gülistan adlı eserinden). İstanbul: Ekin Yayınları, 1983 (1. baskı).

Altın Kiremitli Saray, Geçmiş zaman masallarından; İstanbul: Ekin Yayınları,1983(1. baskı).

2.1.2.4. Hazırladığı Antolojiler

Masal Çocuk. -Çocuk şiirleri Antolojisi-Ankara: Kandil Yayınları, 1984 (1. baskı).

Ninni Bebeğim Ninni Ninni Şiirleri Antolojisi-Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, 1990 (1. baskı).

Kafdağındaki Uçurtma.-Çocuklara Şairlerden Şiirler-İstanbul: Erdem Yayınları, 1990 (1. baskı).

2.1.2.5. Yayına Hazırladığı Kitaplar

99 Soruda Çocuk Edebiyatı (Ortak Yayın: İnci Enginün, Can Göknil, Mübeccel Gönen, A.Ferhan Oğuzkan, Ayla Oktay, Feridun Oral, Mustafa Ruhi Şirin, Nilüfer Tuncer).İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları, 2001 (1. baskı).

2.1.2.6. Yıllıklar

Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987. İstanbul: Gökyüzü Yayınları,1987.

Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1988. İstanbul: Gökyüzü Yayınları,1988.

Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1999. İstanbul: Gökyüzü Yayınları,1989.

2.1.2.7. Son Dönemde Yayımlanmış Bildiri ve Makalelerinden Bazıları

Şair, Çocuk ve Poetik Cesaret. 28-29 Haziran 2002. II. Uluslararası Sapanca Şiir Akşamları ve 16-18 Ekim 2003 tarihlerinde Strazburg'da gerçekleşen

Türkçe'nin 5. Uluslar Arası Şiir Şöleni'nde sunulan bildiri. Çocuk Modernleşmesi, Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatına Yansıyan Şiddet. Osmangazi Üniversitesi'nce 25-27 Nisan 2002'de Eskişehir'de düzenlenen Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu'nun açılışında sunulan bildiri. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 2002. İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Türkçe Eser ve Edebiyatı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 4-6 ekim 2006da düzenlediği II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulan bildiri. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, (04-06 Ekim 2006) (Yayıma Hazırlayan: Sedat Sever), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2007. Kim Çocuk Yazarıdır? Virgül Dergisi, Aralık 2003 Masal Edebiyatının İki Yakası, Argos Dergisi Medeniyetin Hayal Gemisi: Masal. Argos Dergisi Öğretmenin Kral Hâlâ Çıplak. Radikal Gazetesi. 24.08.2006

2.1.2.8. Raporlar

Yeni Binyılda Dünya Çocuklarının Durumu.2000 (Hakları Çalınmış Çocuklar Raporu). (www.cocukvakfi.org.tr)

Türkiye Aile ve Çocuk Faaliyet Raporu.2003. (www.cocukvakfi.org.tr)

Türkiye'de Çocuk Gerçeği Raporu.Ekim 2006. (www.cocukvakfi.org.tr)

Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karmesi Eylül 2006. (www.cocukvakfi.org.tr)

2.1.2.9. Projeler

Çocuk Vakfı I.İstanbul Çocuk Kurultayı Projesi.

I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (Doç.Dr. Ahmet Emre Bilgili, Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu, Mustafa Ruhi Şirin).

Karagöz Okulu (Tacettin Diker Ahmet Akçakaya ile)

Okuyan Şehir Sakarya (2005, 2006, 2007 yılları arasında Sakarya'da gerçekleşen kent ölçekli okuma alışkanlığı projesi).

Çocuk Hakları Okulu (20 Kasım 1999'da Çocuk Vakfı'nda başlayan kuram ve uygulamaya yönelik proje).

Çocuk Edebiyatı Okulu (1992'den itibaren)

Aile ve Çocuk Müsteşarlığı Kurulmasına Yönelik Proje (Dr. Necmettin Turinay Doç. Dr. Aydın Gülan ile- 2000-2003)

Türk Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatının Dünya Dillerine Çevrilmesi Projesi. (Çocuk Vakfı'nın Ocak 2007'de başlattığı ve 45 dilde tanıtım ve çeviri çalışmalarını sürdürdüğü proje).

Okuyan Türkiye Projesi (Cevdet Karal ile- 2003)

Çocuk Başlangıçtır (İbrahim Akar ile -2001- Çocuk Vakfı Unicef Türkiye Temsilciliği Türkiye Çocuk Hakları Koalisyonu için)

Örgün Eğitimde Üstün Yetenekliler İçin Bağımsız Oda Modeli (Prof. Dr. Füsun Akarsu ile -2005)

Türkiye Çocuk Hakları Koalisyonu Bildirgesi ve Yönergesi.(2001)

Çocuklar İçin Şefkate Çağrı başlığı altında uygulanan projeler.

Öksüzler ve Yetimler Günü

Köy Okullarına Çocuk Kitabı Armağan Edelim Projesi

Bosna Çocuksuz Kalmasın!

Kosovalı Çocuklar için Çağrı

İstanbuldaki Çeçen Çocuklara Evlerimizi Açalım

Deprem Çocuklarıyla Hayatı Paylaşalım (17 Ağustos 1999 Sakarya depremi nedeni ile).

2.1.3. Ödüller

Masal Mektuplar. Yazarlar Birliği tarafından yılın çocuk kitabı (1983).

Dünden Bugüne Çocuk Edebiyatımız. Türkiye Gazeteciler Cemiyeti (1985) ve Türkiye Milli Kültür Vakfı (1985) radyo programı ödülü.

Gülücük. Türkiye Milli Kültür Vakfı televizyon çocuk programı ödülü (1986)

Kuş Ağacı. (Nazan Erkmek'in resimleri ile) Unesco Asya Kültür Merkezi Resimli Çocuk kitapları 2'ncilik Ödülü (1993).

Karaman Valiliği Türk Dili Ödülleri çocuk edebiyatı dalında, (2003).

Türkçem Dergisi (Kosova) yılın ödülü (1999)

Çocuk Edebiyatçıları ve Sanatçıları Birliği 23 Nisan Çocuk Edebiyatına Hizmet Ödülü (2001)12. Uluslararası Balkanlar Türk Kültürü Hizmet Ödülü (2007)

2.1.4. Her Çocuğun Bir Yıldızı Var Eserinin Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi

Kullanılan kitap inceleme formu, Malte Dahrendorf'un Çocuk Kitaplarını İnceleme Modelinden alıntıdır (www.cocukvakfi.org.tr.).

Yazarı: Mustafa Ruhi Şirin

Çizeri: Füsun İyicil

Yayınevi: Kök Yayıncılık

Yayın Tarihi: 2008

Baskı Sayısı: 4. Basım

Türü: Çocuk Hikayesi

Kitabın Planı: Dört ana başlıktan ve on bir kısa hikâyeden oluşmuştur.

Tipler-Kahramanlar: Kitaptaki on bir kısa hikâyenin tüm karakterleri incelenmiştir. Kent ve kırsala dair birçok erkek-kadın-çocuk-anne-baba-nine-dede ve hayvan karakterleri, cansız varlıklar (yıldız-oyuncak bebek-kardan adam-uçurtma vs.) gibi karakterler göze çarpar.

Dil ve anlatım: Kitapta genel olarak net bir ifade kullanılmıştır. Yer yer kısa tekerlemeler, kafiyeli sözler ilk akla gelen anlatım özellikleridir. Bunun yanı sıra çok sayıda diyaloglardan yararlandığı göze çarpmaktadır. Kısa tekerlemelere örnek verilecek olunursa;

Unutmadı bizi kar

Gökyüzünde şenlik var

Gök sevincinden ağlar

Uç beyaz çiçeğim uç

Kon nazlı çiçeğim kon (Şirin, 2008: 25)

Çocuğa Göreligi: Yaş grubu olarak ilköğretim çocuğuna uygundur.

Kitabın yaklaşımı: Yazar bazı hikâyelerinde eğitici gerçek bir yaklaşım izlerken, bazı hikâyelerinde ise; çocukların dilinden onların hayal dünyasını aktarmıştır. Örnek verilecek olursa;

Oyuncak yolumuzun üzerinde köprüler olurdu. Her köprüyü bir fil sırtında tutardı. Yol boyunca kuzu koyun keçi inek at ve eşekler sıra sıra dizilirdi. Evlerimizin önünde aslan olurdu. Aslanın karşısında bir kedi bir de horoz...

Eserin Cinsiyet Rollerini Açısından Çözümlemesi

Kitap; kız çocuklarının ve kadınların görüntüsü kent kalıp yargısı çerçevesinde modernidir. Kız çocukları etekli kısa saçlı, bebekle oynayan ve günlük faaliyetleri anneden öğrenen, anneyi örnek alan bir karakter oluşturulmuştur. Annenin dış görünüşü etek ve ceketli olduğu, saçları açık olduğu dikkati çeker. Anne ise; çocukla ilgilenen, çocuğunu toplumun etik kurallarına uygun yetiştirme gayesi ile onun sıra dışı davranışlarını engelleyen diğer bir deyişle; akıllı ve uslu bir çocuk yetiştirmeye çalışan, evin ihtiyaçlarını karşılayan bir ev hanımı kalıp yargısı hâkimdir (Şirin, 2008: 13). Erkek çocuk kalıp yargıları ise, güler yüzlü, ince hatları olan bir tiptir. Oyunları genellikle ev dışındadır. Uçurtma uçurur, balık tutar, gölde gemi yüzdürür, kendi gibi erkek arkadaşları ile çamurla oynar, ağaçlara tırmanır tehlikelerden korkmazlar.

Hikâyelerden birinde, anne karakterinin uzun saçlı ve pantolonlu olduğu görülür. Baba yine evin reisi, erkek çocukla ilgilenen biridir. Baba erkek çocukla başka şeylerle ilgilenirken, anne onlara yiyecek bir şeyler hazırlar. Yani ailedeki herkesin görev ve sorumlulukları tam da toplumsal cinsiyet rolleri gereği gibidir.

Kız tiplerine bakılacak olursa; çocuk edebiyatı ürünlerinde dikkat çekici bir nokta vardır ki o da kız çocuklarının edilgen olduğudur. Yani ister zengin olsun, ister fakir tüm kız tipleri feodal (geleneksel) toplum düzenindeki kadının toplumsal yerinin bir etkisi sonucu şekillenmektedir. Nedeni ne olursa olsun bir suskunluk söz konusudur. Hep onlar adına birileri karar verir. Birileri genellikle

baba, ağabey ya da kocadır. Toplumsal cinsiyet kavramı gördüğümüz gibi ailede, toplumda doğar ve kadın ve erkeklere birtakım roller yükler. Fakat gerçekte neyin doğal ve neyin sosyal olarak yapılandırılmış olduğunu saptamak oldukça güçtür. Çünkü çocuk doğar doğmaz toplum ve aileler toplumsal cinsiyete göre çocuğu yetiştirmeye başlarlar. Hala birçok kültürde bir oğlun doğumu kutlanır, bir kızın doğumunda yasa bürünülür; erkek çocuklara sevgi, saygı daha iyi gıda ve bakım yağdırılır. Erkekler dayanıklı ve dışa dönük olmaya, kızlar ise çekingen, ağırbaşlı ve eve bağlı olmaya teşvik edilir. Bir kız çocuğunun bedeninde onu şort giymekten, ağaca tırmanmaktan ya da bisiklete binmekten alıkoyan hiçbir şey yoktur. Bir erkek çocuğun bedeninde de onu oyunca bebeklerle oynamaktan, kendinden daha küçük kardeşleriyle ilgilenmekten, yemek hazırlamaya ya da temizlik yapmaya yardımcı olmaktan alıkoyan hiçbir şey yoktur. Farklılıklar, toplumsal cinsiyetteki farklılıklardır ve toplum tarafından yaratılır. Toplumsal cinsiyetin doğal bir şey olmaktan ziyade, kültürel ve toplumsal bir nitelik olduğu gerçeğinin kanıtı, onun zaman boyunca, farklı yerlerde ve farklı toplumsal gruplar arasında değişmeye devam etmesidir. Örneğin bir kırsal kızı hayvan otlatarak, meyve, yaprak veya dal toplamak için ağaçlara tırmanarak ormanda özgürce dolaşırken orta sınıftan bir kız çocuk okula ya da eve kapatılabilir.

Şirin, biraz daha fonksiyonalist bir yaklaşım içerisindedir. Kadın ve erkek rolleri ailede biraz daha belirginleşmiştir. Araştırma genelinde altı çizilmesi gereken iki kavram burada daha belirginleşmiştir. Cinsiyet rolleri ve cinsiyet ayrımcılığı ön plana çıkmaktadır. Yani yazar cinsiyet rollerinin yansıtıp farklılık yaklaşımına dikkat çekmek yerine, biraz daha geleneksel bir profil çizerek cinsiyet ayrımcılığına dikkati çeker. Aslında toplumun bir aynası olmayı misyon edinmiş bir yazar olarak, mevcut sistemi yansıtmıştır kalemine. Yani Türk toplumunun aile yapısından ve cinsiyet rollerinden çok daha farklı bir durum yoktur incelenen eserlerde.

Sanırım burada önemli olan azınlık olan küçük bir kesimin içinde bulunduğu daha eşitlikçi cinsiyet rollerini de eserlerinde yansıtmaktır. Kır ve kent ayrımında, meslek ve orman kalıp yargılarında ortaya konan gerçekçilik çocuk edebiyatı açısından ayrıca başarılı bulunmuştur.

Şirin'in çocuk edebiyatı için yapabileceği en büyük katkı, bu sosyalleşme ve kategorizasyon sürecinde bu kalıp yargıları ve cinsiyet rollerini konu alan dahası bu değişimi konu alan bir ürün ortaya koymaktır. Çocuk her şeyden önce insanın değerli bir varlık olduğunu anlamalı, öncesi ve sonrasıyla her türlü ayrımcılığı gözler önüne seren edebiyat ürününde hayata dair düşünceler oluşturmalıdır. Kendisinin hangi yöne dahil olacağına kendisinin karar vermesi sanırım en adaletli yol olacaktır.

2.2. AYL A ÇINAROĞLU

2.2.1. Hayatı

1939 yılında Ankara'da doğdu. 1961 yılında Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, Grafik Sanatlar Bölümünü bitirdi, grafiker olarak çalıştı. 1972 yılından bu yana çocuklar için yazıyor ve kitaplarından bir bölümünü resimlemektedir. Öykü ve şiirleri çeşitli çocuk dergilerinde yayımlandı, yurt içinde ve Hollanda için basılan Türkçe ders kitaplarında yer aldı. Yurt dışı çeşitli basın organlarında yazar ve çizer olarak tanıtımı yer aldı. Pek çok okulda, çocuklara kitabı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı söyleşi yaptı.

1990 -93 yıllarında çeşitli tarihlerde yurt içi ve dışında İngilizce, Almanca ve Devlet Tiyatrosu Sahnelerinde Türkçe sergilenen Güngör Dilmen'in Ben Anadolu oyunu için giysi, çevre tasarımı ve uygulamalarını yaptı.

Miğfer adlı oyunu Salih Kalyon yönetiminde Kuzguncuk Yerel Tiyatrosunda (1988) İzmir Devlet Tiyatrosunda (1993) ve Ankara Devlet Tiyatrosunda (2004-2005), "Al Takkeli Dev ile Mor Takkeli Dev" ve "Boş Kaplumbağa" adlı oyunları Kültür Bakanlığı desteği ile Masal Gerçek Tiyatrosunda (1998) sahnelendi. Evli ve iki yetişkin kızı var.

2.2.2. Ödüller

Yazın alanında:

1979 Kültür Bakanlığı Çocuk Yapıtları Yarışması, öykü dalında ikincilik,

1982 TOBAV Çocuk Oyunları Yarışmasında başarı,

1984 DE Yayınevi Masal Yarışmasında ikincilik,

1988 Enver Naci Gökşen Öykü Yarışmasında üçüncülük,

1998 Kültür Bakanlığı Çocuk Filmi Senaryosu Yarışmasında ikincilik.

Tasarım alanında:

1994 Turizm Bakanlığı, hediyelik eşya yarışmasında TRT özel ödülü,

1998 Kültür Bakanlığı En İyi Tasarlanmış Kitap yarışmasında ikincilik

1998 Kültür Bakanlığı En İyi Tasarlanmış Kitap yarışmasında üçüncülük ödülü.

Onur Ödülleri

2005 - Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Onur Ödülü (ÇIKEDAD "Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği", "Marmara Eğitim Kurumları", "Maltepe Üniversitesi")

2006 - Veli'nin Kurabiyesi - Yazın Onur Ödülü (CGYD "Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği" IBBY "International Board on Books for Young People")

2.2.3. Eserleri

Mago

Kanaryamın Öyküsü

Babaannemin Gözü Ağrıdı

Babamın Burnundan Düştüm

Boş Kaplumbağa

En Büyük Takım Bizim Takım

Kim Demiş Niye Demiş Bu Naneyi Kim Yemiş

Küçük Mor Balık

Ayla Çınaroğlu İle Yapılan Görüşme

8-13 Kasım tarihleri arasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde kütüphaneler haftası dolayısıyla birçok yazarın ve edebiyatçının bulunduğu bir etkinlik düzenlenmiştir. Kıbrıs' ta birçok üniversitenin ev sahipliğini üstlendiği bu

etkinlikten bir alıntı olarak, Ayla Çınaroğlu ile yapılan bir görüşme sunulmuştur (www.kygm.gov.tr).

S.1. Sizi çocuklar için yazmaya iten temel nedenler nelerdir?

C.1. Çocuklarım olduktan sonra kitap yazmaya başladım. Büyük kızım 1969 doğumlu. 69'lu yıllara bakarsak Türkiye'deki çocuk edebiyatında yeni yeni bir şeyler olmaya başlamıştı ama pek bir şey yoktu. Çocuğa kitap alacağım, ne alacağım? Biraz ideolojisi ağır basan kitaplar çıkmaya başlamıştı. İdeolojik yanı çocuğun gözüne sokan kitaplardı bunlar. Mutlaka kitaplarda ideolojik bir yan vardır; ancak bu edebiyattır, bir ideoloji eğitim aracı değildir. Resimli kitaplara baktım doğru dürüst bir şey yok. Mıstık'ın kötü baskılı ama çok güzel kitapları vardı. Bence Mıstık resimli çocuk kitaplarının öncüsüdür. Kitaplar baskı ve kâğıt yönünden çok kötü nitelikli kitaplardı. Edebiyatı çok seviyordum. Niye yazmayayım dedim. Bu alanda çok büyük bir açık vardı. Yavaş yavaş başladım. Bir hayli zor bir alandı. Çocuklara eserlerinizi ulaştırma sorunu var. Yayınevi meselesi, anlayışsızlıklar çıkıyor ortaya. İlk kitabımı kendi imkânlarımla bastırdım. Yarışmalara katıldım. Aldığım ödüller güç verdi. Bazı kitaplarımı resimlemeye başladım. Bu şekilde sürdü gitti.

S.2. Türk çocuk yazınına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Türk çocuk yazını adına yazarlara, sanatçılara, çizerlere dönük eleştirileriniz, önerileriniz nelerdir?

C.2. Çocuk yazını alanında büyük bir atılım var. Bunu edebiyat çevreleri görmezden gelseler de toplumumuzda duyarsızlık olsa da aslında büyük bir adım var. Yeni çocuk yazarları belki tam farkında değiller ama bu işe gerçekten çok ciddi eğilmek gerekir. Çocuk yazını başlı başına bir alandır. Çocuk yazını sadece yazı olarak değil grafiği ve resmi ile düşünülmesi gereken bir alan. Çocuk kitabını eleştirirken sadece metne değil bütüne bakmak gerekiyor. Kategorileşmek gerekiyor. Resimli kitaplar, yaşlara göre kitaplar vb. Okulöncesinden başlayarak bütün çocuk kitapları eğer yetişkinin beğenisini de kazanabilecek nitelikte ise nitelikli bir kitaptır. Bazı büyük yazarlarımız vardır çocuk kitabını kitaptan saymazlar ama kitaptan sayılmayacak yetişkin kitaplarımız da vardır onu göz ardı ederler, onların hepsini edebiyatın içine alırlar. Çok nitelikli çocuk kitaplarını görmezden gelirler. Bu da

bizim bir eksiğimiz, edebiyatçılarımızın, eleştirmenlerimizin eksiğidir. Bir de eleştirmen gerekiyor tabii ki eleştiri yazık ki kendi yağımızla kavrulmaya çalıştığımız ve başkaları yapmadığı için yine yazar arkadaşlar tarafından yapılıyor. Bunu ben hiçbir zaman yapamadım. Yapsam belki iyi olurdu yapmalıydım belki de başlangıçta olduğumuz için yapmalıydım. Bir yazar hem yazıp hem eleştiri yaparsa objektif olamaz diye düşünüyorum. Sadece eleştiri yapan kişilere ihtiyacımız var.

S.3. İki yaşından başlayıp yetişkin dönemine değin çocuk ve gencin yaşamında kitabın, kitapların yeri ve önemi nedir? Niçin çocuk – kitap iletişimini önemsemeliyiz?

C.3. Bunu söylemek bile gereksiz ama tabii ki kitabın bir insanın yetişmesinde çok önemli bir yeri var. Benim için en önemli şey, bir insanın önce kendisini tanımasıdır. Çevresini tanıması çok kolay, karşısındaki insanı tanıması kolay bence, karşısındaki insanın huylarını, davranışından, konuşmasından hemen tanıması kolay ama kendisini tanıması daha zordur. Nasılım ben, ne olmalıyım? Yeteneklerim nedir? İleride beni nasıl bir hayat bekliyor? Hayata karşı nasıl davranmalıyım? İnsan için en önemli şey, kendisini bulmasıdır. Eğer bu kadar kitap okuduysam amacım edebiyat bilgisi edinmek değildi. Edebiyatçılar şuna tavsiye ederler: "Bir yazarı al, bütün kitaplarını oku." Ben o yöntemle okudum. Kendimi ortaya çıkarmak, kendimi deşifre etmek için okudum. İyi kitaplarda her karakterle özdeşleştiğimi gördüm. Çünkü insanın içinde bütün duygular var. Kıskançlıktan, cimrilikten, bencillikten vb. Bunların miktarları farklı, kitaplardaki karakterleri inceleyerek bunların o insanlara ne tür faydaları ve zararları olduğunu düşündüm. Karışık okudum yani birinin tavsiye ettiği kitabı okudum, elime geçen kitabı okudum. En sevdiğin yazar kimdir diyorlar, hepsi.

S.4. Okulöncesine yönelik kitaplarınızda yalın, açık, kısa tümcelerle çocukla rahatlıkla iletişimi kuruyorsunuz, çocuklarının yaşı ilerledikçe kitaplarınızda Türkçe anlatım özellikleri kendini göstermeye başlıyor. Tülüş'te ve Mago da deyimlere, ikilemelere, benzetmelere oldukça yer veriyorsunuz. Buradan şu sonuca varabilir miyiz? Ayla ÇINAROĞLU çocuklara yazarken, çocuğun gelişim özelliklerini de sürekli göz önünde bulunduruyor. Bu da bizi sizin çocukları çok iyi tanıdığınıza götürüyor.

C.4. Çocukları çok iyi tanıdığıma götürmesin. Şuna götürsün diye düşünüyorum. Çünkü yazarken çocuklar kaç yaşında olacak diye düşünmüyorum. Ben aslında büyümeyen bir insanım galiba. Bir öyküyü yazarken kendimi düşünüyorum herhalde. Çünkü ben çocukluk hislerimi çok iyi taşıdım: Babamın öldüğü zamanki duygularım ya da ilkokulda arkadaşlarımla ilişkilerim, onlara karşı duygularım, küçük olaylar karşısındaki duygularım, gözlemlerim onlar hâlâ içimde. Yazarken kendime göre yazıyorum, o yaşa iniyorum diye düşünüyorum. Çocukları çok iyi tanıdığımı söyleyemem çünkü benim öykülerim, yazdığım metinler çocuk çocuk değil. Yani bazı arkadaşlarım çocuk deyince ateş gibi yaramaz, koşan, atlayan, zıplayan çocukları anıyorlar, ben öyle bir çocuk değildim. Ben içe kapanık, duygusal bir çocuktum. Çok böyle ateş gibi çocuklar yok kitaplarımda değil mi? Siz daha iyi bilirsiniz. Gerçi öyle olsa belki çocuklar daha çok tutarlar, daha çok severler. Çocuk deyince muzurluk yapan, muziplik yapan, maceracı çocuklar geliyor aklımıza ama ben öyle değildim benim gibi çocuklar da var diye düşünüyorum. Belki çocuklar bundan hoşlanıyor ya da hoşlanmıyor bilmiyorum. Herkesi memnun etmek mümkün değil.

S.5. Türk diline karşı çok duyarlı olduğunuz yaptıklarınızdan anlaşılıyor. Dilimizi bu kadar usta kullanan bir sanatçının yapıtlarında çok az da olsa bazı yazım yanlışlarına rastlanmaktadır. Bu tür yanlışlıkların hiç olmaması için sizin öneriniz nedir?

C.5. Siz bana önereceksiniz, mutlaka yanlışlıklar var. Bu yanlışlar benden de kaynaklanıyor, bilgisayardan çıkarıyorum. Gerçi kitaplarımızı yazdıktan sonra Aytül kontrol ediyor, ben de onun kitaplarını kontrol ediyorum. Kitaplarımızda dizgi yanlışlıkları da olabilir. Sizin bunları söylemeniz çok güzel.

S.6. Öykülerinizi, romanlarınızı nasıl yazıyorsunuz?

C.6. Yöntemim yok, bir yerden başlıyorsunuz, örgü örer gibi her zaman ilmek atmaktan başlanmıyor, öykünün bir yerinden tutuyorsunuz o öykü sonuçta bambaşka bir öykü olarak çıkabilir karşınıza. Öykülerim olsun, romanlarım olsun çok uzun zaman beklerler, yani başlarım bir yerde dururlar unutturum, unutmaya çalışırım

bazen. Sonra yeniden ele alırım şekil değiştirir, düzeltirim yeniden yazarım uzun süre gerekir. Yöntemi yok içime siner ya da sinmez yöntemim bu.

S.7. Grafik bölümünü bitirmiş olmanızdan dolayı kendi kitaplarınızı rahatlıkla resimleyebiliyorsunuz. Bunun yanında kitaplarınızın resimlerini başkalarına yaptırmanızın nedeni nedir?

C.7. Her metnin bir dünyası vardır. Bir metin yazarak bir dünya yaratıyorsunuz. Diyelim ki Keçi Masalı'nda gerçekçi bir dünya var bir yerde ama fantastik öğeler de giriyor araya. O dünyayı yansıtacak ona uygun resimler olmalı o masal için Mustafa DELİOĞLU 'nun resimlerini uygun gördüm ve çok da güzel çiziyor. Bazıları benim yaptığım resimler gerçekten grafik, çocukların kolay algılayacağı resimler diye düşünüyorum. Çocukları resme yönlendirmek, resme bakışlarını yönlendirmek için dört kitabım var. Demet'in Bahçesi, Kırçıl Horoz, Küçük Mor Balık, Minik Yeşil Kurbağa onlarda da tamamen resim eğitimi olduğu için nasıl bakılması gerektiğini

biliyorum. O obje nedir, hangi geometrik şekil içinde algılayarsak onu oraya pat diye yerleştirebiliriz. Bir ata baktığım zaman, atı çizmesi çok zor belki ama başını dörtgen, kulaklarını üçgen olarak görebilirdeniz çok kolay yerleştirebilirsiniz.

S. 8. İletilerinizi nasıl belirliyorsunuz?

C. 8. Bazı şeyleri iletmek için de bir şeyler yazılabilir, kızım okula giderken trafik haftasında “Anne, öğretmen trafik şiiiri istiyor.” derdi. Oturup trafik şiiiri yazardım. Öyküleri yazarken mesajdan yola çıkılabilir ama bir şeyleri çocuğun gözüne gözüne sokmak için olmamalı. Her cümle bir mesaj taşır zaten. Her yazdığınız tümcenin sorumluluğu vardır (www. belgeler.com)

Yazarın bu röportajda da bahsettiği üzere; çocuk yazarlığı lüks değil, ihtiyaçtan ortaya çıkan bir alandır. Çocukları esas alarak, onlar gibi düşünerek yazmanın hazzı onu aynı zamanda başarıya ulaştıran en önemli etmendir. Eleştiriye, önerilere, şikayetlere açık, sürekli kendini yenileyen güncel bir yazar olmanın gereklerinden bahseden Çınaroğlu, bu işe başlarken tek bildiği şeyin çocukları ve edebiyatı sevmek olduğunu her cümlesinde dile getirir. Çocuk yazarı olmanın ayrı bir dünya görüşüne sahip olması gerektiğine inandıran Çınaroğlu, bir ilmekle işe

başladığını ve devamını bazen dinlenerek unuta unuta yazdığını, değiştirerek düzelterek yazdığını belirtir. Dolayısıyla kendine özgü bir yolla çocuklara seslendiği anlaşılır.

2.2.4. Babamın Burnundan Düştüm Eserinin Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi

Kitabın Adı: Babamın Burnundan Düştüm

Yazarı: Ayla Çınaroğlu

Çizeri: Serap Deliorman

Yayınevi: Uçanbalık

Yayın Tarihi: 2007

Baskı Sayısı: 2. Basım

Türü: Resimli çocuk kitabıdır.

Kitabın Planı: Sorular ve cevaplar üzerine kurulu bir plan vardır.

Tipler-Kahramanlar: Nazlı ve annesi, Can ve annesi -babası, Doktor amca, Sırma ve annesi, kitabın başkahramanı bir erkek çocuğun ve annesi, Sevgi teyze,

Kitabın konusu: ‘‘Dünyaya nasıl geldik’’ sorusunun bir erkek çocuk tarafından sorulup arkadaşlarından aldığı cevaplar kitabın konusunu oluşturmaktadır. Kitabın başkahramanı, Nazlı, Sırma ve Can dört arkadaştır. Nazlı’ nın dediğine göre annesi onu bir lahananın içinden bulmuş. Can, annesinden onu leyleklerin getirdiğini; babasından ise doktorun çantasından çıktığını duyar. Sırma ise, annesinin hapşırıldığı bir gün burnundan düştüğünü söyler. Kitabın kahramanı hangisine inanacağını bilemezken annesine sormayı dener. Annesi de ona karnından çıktığını söyleyince iyice aklı karışır. Sevgi teyzesi de ‘‘hık demiş babasının burnundan düşmüş deyince’’ kitabın kahramanı çok kızar. Sevgi teyzesi kucağına alır ve kahramanımıza annesinin karnından çıktığını anlatır. Herkesin anne ve babasından bir parça taşıdığını açıklar. ‘‘Hık demiş burnundan düşmüş’’ sözünün aslında bir benzetme olduğunu anlar.

Dil ve anlatım: Dili sade ve nettir. Çocukların anlayabileceği düzeyde ifadeler kullanılmıştır.

Çocuğa Göreligi: Yaş grubu olarak okulöncesi dönem çocuğuna uygundur.

Kitabın yaklaşımı: Eğitici gerçek bir yaklaşım izlemiştir yazar bu kitabında.

Eserin Cinsiyet Rollerini Açısından Çözümlemesi

Kitapta, tüm karakterlerin modern bir görünümde olduğunu tespit edilmiştir. Yani kentli bir kalıp yargı hâkimdir kitap genelinde. İki kız çocuğu ele alındığında; birinin etek, diğersinin ise pantolon giydiğı görülür. Yazar kız çocuğu karakterini sadece etek vb. ile sınırlamazken, annelere ait kalıp yargıların ise tam tersi olduğu fark edilir. Yani anne karakterlerinin modern çizgilerinin yanı sıra klasik anne kalıp yargısına uygun olduğu anlaşılır. Tüm anne resimlerinde etekli, başı açık karakterlerin hakim olduğu görülür. Kadın evde oturan, çocuklarla uğraşan, eş-dost-komşu kadınları misafir eden, evin sorumluluğunu üstlenmiş bir profil çizer. Baba karakteri ise, gözlüklü modern giyimli bir görünüme sahiptir. Doktorla bire bir iletişime geçen, yani diğers bir deyişle ailenin dışarı ile ilgili işlerinin tek temsilcisi. Daha ataerkil bir profil çizilmiştir. Evin reisi babadır mesajı verildiğı saptanır.

Doktor kalıp yargısı ise, saçları azalmış ve beyazlamış, beyaz önlüklü, gözlüklü güler yüzlü bir amcadır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise; doktor gibi önemli bir mesleğinin temsilcisinin cinsiyeti erkektir. Kadın bir çocuk yazarından beklenen en önemli davranış, cinsel kimliklerinin oturduğu dönem olan okulöncesi dönemde, özdeşim kurma faktörünü göz önüne alarak doktor amca kalıp yargısından ziyade, doktor teyze kalıp yargısını çocuklara vermesidir.

Kadınlar ve erkekler farklı sosyal koşulları temsil etmiş ve ayrı aktivite alanlarının işgal etmişlerdir. Bu iki cins (kadın ve erkek) birlikte yaşamalarına ve arkadaş olmalarına rağmen gerçekte farklı düzen ve ayrı dünyalarda yer alırlar. Kadın ve erkek arasında görülen belli başlı eşitsizlikler şunlardır: Giyim, kıyafet eşitsizliğı vardır. Özellikle kadınlar süs eşyası gibi aksettirilir. Bu edebiyat dünyasında yani çocuk kitaplarında, kız çocuğunun her şeye müdahil olamayacağı mesajını verir. Görevlerde, uğraşılarda eşitsizlik söz konusudur. Bu eşitsizlik kadınları adeta eve hapsetmiş ve köle yapmıştır. Eğitim eşitsizliğı; özellikle geçmişte

toplum kadını eve kapatmıştır, kadınlar bilgi elde etme olanaklarından yoksun bırakılmıştır.

Cinsiyet rolleri toplumsal anlamda öylesine nüfuz etmiştir ki, bu kadın erkek yazarların eserleri incelendiğinde daha da iyi anlaşılır. Hem kadın hem de erkek yazar, aile yapıları nasılsa eserlerinde onu yansıtmaktan kendilerini alıkoyamamışlardır. Anne kalıp yargısı evle çocuklarla ilgilenirken baba evin dışarıdaki yüzüzdür. Her iki yazar da, toplum tarafından beğenilen popüler olan birçok mesleği erkek cinsiyetine atfetmişlerdir. Resimlerinde kır ve kent kalıp yargıları ciddi bir ayrılık gösterdiği yine dikkati çekmektedir.

Bu araştırma gösterdi ki, kariyeri, mesleği, öğrenim durumu ne olursa olsun birey toplumun ona yüklediği birçok sıfatı yaşadığı sürece üzerinde taşıyor. Kadın yazar her şeyden ailesinin kızı, dahası eş ve anne olarak hayatını sürdürmüştür. Yetişirken içine girdiği kalıp yargıları mesleğini icra ederken de kullandığı saptanır. Kız çocukların pasif, sessiz, hanım hanımcık evde anneleri ile oturup ileriye yönelik beceriler kazanması tembihlenen karakterler çizdiği gözlenir. Erkek yazara bakıldığında, bir ailenin oğludur önce, belki ağabey, sonraları eş ve baba olarak hayatını sürdürür. Aktif olan, ailenin dışarı ile olan tüm işlerini gören, ailesini koruyan ve kollayan, para kazanması gereken bir bireydir. Erkek çocuğu varsa onla ilgilenir, eşinin ev işleri ile ilgilendiği zaman diliminde genellikle gazete okuyan bir karakteri temsil eder. Yazarlar da toplumdan ve mahalle baskısından uzak bir dünya kuramayarak cinsiyet rollerinin gerektirdiği her türlü görevi eserlerinde gözler önüne sermişlerdir. Her iki yazar da bulaşık yıkayan bir baba, araba kullanan bir anne sunmamışlardır çocuklara. Bu kalıp yargılar elbette çocuklar üzerinde tamamıyla kötü ve olumsuz denebilecek etkilere sahiptir yargısını kullanmak mümkün değildir. Araştırma şunun üzerinde durur ki, insan her durumda en değerli varlıktır. Evrensel birçok değer unutulmadan yazıldığı her bir eser çocuk dünyası açısından önem arz eder. Cinsiyet kalıp yargılarının dünyayı keşfetme dönemlerindeki çocuklara edebiyat yoluyla verilmesi onların etkilenme düzeylerini bir kat daha artırmaktadır.

SONUÇ

Çocuk edebiyatının temel ilkelerinin benimsenmesi, sorunların çözümünde çıkış noktası olacaktır. “Adresi belli oluş, metin yazarlığı, öğreticilik” gibi özellikler çocuk edebiyatının ön basamağı olarak kabul edilmelidir. Bir toplumda çocuğun yerini belirleyen en duyarlı alanlardan biri, çocuk edebiyatıdır. Bugün çocuk edebiyatı, çocuğu kuşatan bir edebiyat olma yolundadır. Bu yüzden, çocuk edebiyatı diğer edebiyat türlerinden ayrılamaz, aynı edebî değer yargılarından geçer. Artık çocuk kitabı yazma da bir yazarlık biçimidir.

Çocuk edebiyatının, hafife alınması ve küçümsenmesi bu alanda ancak başarısızlığa neden olacaktır. Çocuk edebiyatının nitelikli bir duruma ulaşması için de “çocuk için edebiyat” yaklaşımı benimsenmelidir. Çocuk edebiyatı yayınlarının, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarındaki yeri kabul edilmeli ve gereği yerine getirilmelidir. Bu yayınlar, yazı ve çizgi-resim unsurlarıyla çocuklara kitap sevgisini aşılır. Bunun için çocuk yayınları özellikle çocuk dergileri, çocuğu eğlendirici, dinlendirici, hayatı tanımasına yardım edici çocuk edebiyatı ürünlerine yer vermelidir

Çocukların zihinsel ve ahlâkî gelişimlerinde önemli yeri bulunan çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklara ulaşması ancak veliler ve öğretmenler aracılığıyla olmaktadır. Çocukların, çocuk edebiyatı ürünleriyle haşır neşir olmaları öncelikle onlara okumayı sevdirmekle olur. Bunun için anne-babaların okumayı sevdirebilecek veya en azından çocuklarını çok düzenli olmasa bile bir şekilde okuma sürecine dahil edebilecek çalışmalar yapmaları gerekir. Çocuklar için kitap okuma alışkanlığı edindirmenin yanında toplumsallaşma, dolayısıyla da cinsiyet kimliği öğelerinden alır.

Çocuklar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını, cinsiyet rollerini ailede öğrenmeye başlarlar. Bireylerin içinde yetiştikleri aile ortamları onların her türlü gelişim alanlarını, yeteneklerini, ilgilerini, hayata bakışlarını, düşünüş biçimlerini vs. etkilemektedir. Anne-baba ya da aile içindeki diğer bireyler, ilişkileri ilk başlatan ve

sürdürülmesini sağlayan kişilerdir. Kişiliğin oluşumunda, ileriki yıllardaki düşünce ve davranış biçimlerimizin temellerinde aile bireylerinin yanı sıra birçok unsurun etkisi söz konudur. Araştırmanın iskeletini oluşturan çocuk edebiyatı da bunardan biridir. Eğitim psikolojisi ile ilgili tüm kuramlar, konuya hangi açıdan bakarsa baksın, kitapların birey üzerindeki etkisi konusunda hemfikirdir. Bilişsel kuramcılar, hayatı yorumlamanın temel öğeleri olan ilk fikirlerinin oluşumunda, davranışçılar ilk edinilen davranışların taklit basamağında, sosyal öğrenmeciler model alma noktasında, psikanalitik kuramcılar ise kişiliğin temellerinin atılmasında, hep birçok etkene atıf yapmışlar ve kitapların bireyin tüm hayatı adına ne denli önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu aşamada çocukları etkileyen diğer bir unsur da hiç kuşkusuz kitaplardır. Okul öncesi dönemde masallar, hikâyeler, resimli kitaplar, okulda ise ders kitapları ve diğer kaynak kitaplar çocukların cinsiyet kalıp yargı ve rollerini öğrenmede önemli unsurlardır.

Okul öncesi çocukları için en çok okunan kitaplardaki toplumsal cinsiyet rollerinin çözümlenmesi yapılmış ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında açık farklılıklar bulunmuşlardır. Kadınlarla erkeklerin etkinlikleri de farklılaşmaktadır. Erkekler, serüven türü uğraşlar ile bağımsızlık ve güç gerektiren ev dışı etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Kızlar söz konusu olduğunda, edilgen ve çoğunlukla ev işi yapıyor şekilde sergilenmektedir. Kızlar, erkekler için yemek pişirip temizlik yapar ya da onların dönüşünü beklemektedir. Aynı şey öykü kitaplarında bulunan yetişkin kadın ve erkekler içinde büyük ölçüde geçerlidir. Eş ve anne olmayan kadınlar, cadılar ya da periler gibi düşsel yaratıklardır. Çözümlenen bütün kitaplarda, evi dışında bir mesleği olan neredeyse hiçbir kadın yoktur. Buna karşın erkekler savaşçı, polis, yargıç, kral vb. karakterlerle özdeşleşmiştir.

Masallar, cinsiyete ve kızlarla erkek çocuklardan sahip olmaları beklenen amaçlar ve hedeflere yönelik olarak, geleneksel bir tutum benimsemektedirler. ”Prensim bir gün gelecek”. Bunun anlamı, birkaç yüzyıl öncesindeki peri masalları türlerindeki gibi, yoksul bir aileden gelen bir kızın talih ve servet düşleyebileceğidir. Bugün ise bunun anlamı, romantik aşkın idealleriyle daha bir bağlantılı hale gelmiştir. Kimi feministler, en ünlü masalları, bunlardaki genel vurguları tersine çevirerek yeniden yazmaya çalışmışlardır. Masallarda anlatılan erkek kahramanlar

güçlü, mücadelecı, sonunda hep kazanan, zor durumdaki sevgilisini hep kötülüklerden kurtaran kişilerdir; kadınlarsa, genellikle zayıf, bir kurtarıcı bekleyen bunun yanında hep iyi niyetli ve şefkatlidirler. Çocuk kitapları incelendiğinde, erkeklerin kadınlardan daha fazla resmedildiği gözlenmiştir. 1980' den bu yana bu durum biraz değişmektedir ancak kadınların resmediliş tarzları yine cinsiyet rollerini belirginleştirir biçimdedir. Kadınlar genellikle öğretmen, hizmetçi, prenses olarak resmedilmektedir. Kadınlar, okul kitaplarında da erkeklere göre az resmedilirken, daha çok anne olarak ev işi yaparken gösterilmekte; erkekler ise bir mesleğe dair bir işi yaparken resmedilmektedir. Bu kitaplar, çocukların algılarını hep belirli kadın erkek modelleri ile doldurarak belirli kalıp yargılar ve tutumlar kazanmalarında pekiştirici rol üstlenmektedirler.

Gerçek hayatta da ders kitaplarında 1950 lere kadar kadınlar sadece öğretmen olarak yer almakla birlikte daha sonra kadın öğretmen sayısı artmıştır.. Özellikle ilkokul kitapları böyledir. Kadın öğretmen sayısının özellikle ilkokullarda artış göstermesi, bu mesleğin kadın mesleği olduğunu gösteren bir vurgudur. Kadın için öğretmenlik anneliğin bir uzantısı olarak gösterilmiştir. Ders kitaplarında müdürlerde hep erkek olarak resmedilmiştir. Çünkü yöneticilik, daha çok erkeklere özgü bir iş olarak görülmüştür. Çocuklar bu resimlerde hep aynı şeyi görerek, kadın ve erkeği zihinlerinde belirli rollerle örtüştürmektedirler. Görülmektedir ki, toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde çocuk kitapları ve ders kitaplarının da belirli bir payı vardır ve bu pay hiç de azımsanmayacak bir paydır. Var olan toplumsal cinsiyet anlayışı, yaygın kalıp yargılar buralara kadar yansımakta ve normalleşmektedir

Kitle iletişim araçları ile birlikte çocuk edebiyatı eserlerinin, toplumsal cinsiyet bakış açısını ve cinsiyet kimliklerini etkileyen araçlar oldukları açıktır. Ataerkil sistemin baskın eril kişiliği, bu yolla bireylerin algılarına daha rahat girmekte ve istenen imgeler yaratılmaktadır. Böylece oluşan kalıp yargılar, daha sonraları bireylerin davranışlarında, önyargılarında ve ayrımcı tutumlarında kendini göstermektedir. Bu bakımdan, kitle iletişim araçlarının ne kadar etkili araçlar olduklarını görmek mümkündür.

Sosyal kabul görme kaygısı noktasında da cinsiyet rollerinin önemi büyüktür. Cinsiyet rolleri ise toplumun bireylere atfettiği özelliklerdir; çeşitli cinsiyet rolü beklentileri, bireyleri sosyal ilişkiler noktasında önemli şekilde etkilemektedir. Daha çocukluktan itibaren kız çocuklara, çok konuşmaması gerektiği, duygusal olması gerektiği, ön plana çıkmanın yanlış olduğu, kendini açıkça ifade etmenin olumsuz bir şey olduğu erkek çocuklarına ise ağır olması cesur olması gibi birtalım davranış kalıpları öğretilmektedir. Bu bir cinsiyet rolü beklentisidir ve bu beklenti çerçevesinde yetişen kız ve erkek çocukları erişkin yaşama başladıklarında da aynı beklentiye uygun davranışlar sergilemek durumunda kalmaktadırlar. Atfedilen bu davranış kalıbı çerçevesinde özellikle kız çocukları geri planda kalan, daha pasif, toplumun tepkisini ön planda tutarak kendini ifade etmeye çekinen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Toplumun bireylere yüklediği bu rollerin hayatın her aşamasında ne derece önemli olduğu, şüphe götürmez bir gerçektir. Bu noktada, toplumsal bilinçlenmenin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Gündelik hayatta da gözleyebildiğimiz gibi; huzurlu, kendini açıkça ifade edebilme imkânı olan demokratik, sağlıklı bir aile ortamında büyüyen bir bireyin davranış şekilleri ile çatışmalar ve anlaşmazlıklarla dolu sağlıksız bir aile ortamında yetişen bir bireyin davranış şekilleri birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu bağlamda, bireylerin ailenin yanı sıra kitap, medya, oyun oyuncak ve akran grupları vb. aldıkları çok fazla etki söz konusudur. Sosyal kaygı noktasında da, aile içinde kendini ifade etmeye imkân bulamamış, söyledikleri ya da yaptıkları hep eleştirilmiş ya da sonsuz onay görmüş olan bireylerin ileriki yaşlarında başkalarıyla ilişkilerinin çok da sağlıklı olması beklenemez. Bu noktada ailelerin, çocuk yetiştirme tarzları, sağlıklı aile ortamları ve bu durumun çocukları ve genel manada toplum sağlığı açısından önemini kavramalarının gerekliliği üzerinde durulmasının ve ailelerin bilinçlendirilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. En önemlisi ise, bu düşüncelerin cinsiyeti ne olursa olsun çocuk yazarları tarafından benimsenip kalemine yansıtılmasıdır. Özellikle 3-6 yaşlarını içeren okul öncesi dönem diye adlandırılan kişilik gelişiminin olduğu kritik yaşlara hitap eden yazarların bu konuda daha hassas olmaları gerektiği, vurgulanması gereken bir diğer önemli noktadır. Yazarlar kitaplarında cinsiyetten önce daha önemli evrensel değerlere yer

vermeli, kadın-erkek ayrımından ziyade, okurun insan olma onuru ile karşı karşıya bırakılmalıdır. Anne ya da babanın bir görev sorumluluk ayrımından ziyade, huzurlu ve mutlu bir aile ortamının ancak akılcı paylaşımlarla olacağı mesajı verilmesi gereken bir diğer husustur.

Tezde her iki cinsiyetten de birer yazarın incelenmesi araştırmanın aslında en önemli kısmını oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri o insan hayatına o kadar nüfuz etmiştir ki cinsiyeti, eğitim seviyesi, statüsü ne olursa olsun her kesimden insanı etkilemiştir. Öyle ki, kadın ve erkek yazarlar arasında eserlerindeki cinsiyet rollerine atfedilen belirgin rol ve modeller farklılık göstermemektedir. Her iki yazar da çocukluktan edindiği cinsiyet rollerini, cinsiyet farkı gözetmeksizin eserlerinde sunmaktadırlar.

Kadın yazarın (Çınaroğlu), anne rolündeki karakteri sadece ev işlerinden ve çocuklardan sorumlu kılması, doktor gibi toplumda çok kabul gören popüler bir mesleğin temsilcisinin erkek olması buna en iyi örnektir. Erkek yazarda (Şirin) da durum çok da farklı değildir. Anne karakterleri zaman zaman modern resmedilse de; rollerin dağılımı tam da kadın yazarda gözlemlendiği gibidir. Kadın hep ikinci planda, evle ilgilenen çocukların sorumluluğunu üstlenmiş bir karaktere işaret eder. Her iki yazarında kitaplarındaki aile yapısı ataerkildir. Kız çocukları daha evcimen yetiştirilir. Toplumun atfettiği kalıp yargı kabul gören davranışlar inceden inceye hikâyelerde işlenmiştir. Erkek çocuklar ise, babanın yanında yer alan, tehlikelerden korkmayan, ev dışında oyunlarını oluşturan kalıp yargılar içinde sıkıştırılmıştır.

Bunun yanı sıra kır ve kent ayrımı keskin bir biçimde yapılmıştır. Kırsaldaki kız çocuğu tipi etekli örgülü saçlı, anne modeli başı örtülü uzun etekli, baba karakteri ise şapkalı ve bıyıklıdır. Kentli kalıp yargılarda ise; baba daha çok gözlüklü, anne saçları açık ve etekli, kız çocuklar ise pantolon da giyebilen bir çerçevededir.

Cinsiyetin, toplumsal cinsiyetten başka bir şey olduğundan hareketle, bu tez bağlamında görülmüştür ki; toplumsal cinsiyet biyolojiden farklı olarak toplumsal veriler bağlamında var olmuştur. Toplumsal cinsiyet verilerinin bireylere yüklediği roller, bireyleri biyolojilerinden öte sorumluluklar ve yargılarla donatıp

bambaşka cinsiyet algıları oluşturmuştur. Kalıp yargıların ortadan kalkması halinde ne olacağı düşüncesi araştırmanın bir diğer ayağını oluşturmaktadır. Kitaplarda yansıtılan kalıp yargılar belirli bir çerçevede oluşturulduğu sürece, çocukların kişilik gelişiminde tamir edilemez yaralar açacağı gibi bir iddia ortaya atılamaz. Bireyin hayata hazırlanırken her türlü rol modeli ister medya vasıtasıyla, isterse kitaplar aracılığı ile görmesi onun dünyasını zenginleştirecektir. Şu fikir araştırma genelinde esastır ki, insanlar öteden beri olması gerekeni en iyi kitaplardan öğrenir. Böylesine kuvvetli bir mesaj aracı iken kitapların daha esnek ideolojilerle, daha köşeli fikirler yerine, biraz daha yıkılan tabulardan oluşması çocukların ufkunu geliştirecektir. Hatta çocuklarına rehberlik eden anne babayı da bu konuda eğitecektir.

Sonuç olarak, her iki cinsin doğuştan getirdiği fiziksel anlamdaki birçok farklılığı eşitsizlik olarak görüp, hakların eşitliği gibi fikirler ileri sürmenin çok da işlevsel bir düşünce olmadığı kabul edilen bir gerçektir. Maskülen ya da feminen kutuplaşmalardan ziyade, her iki cins arasındaki farklılıklar birer avantaj olarak öne sürülebilir, bireyler birbirinin hayatlarını kolaylaştırma adına işbirliğine yönlendirilebilirler. Bu çerçevede çocuk edebiyatı tarihinde öğretmenle beraber ana belirleyici olan ebeveyn ve diğer yetişkinler çocuklarına, cinsiyet rolleri konusundaki düşüncelerinde daha esnek olmaları için yardımcı olabilir veya çocukların bu konudaki kalıp yargılarına tepki gösterebilirler.

KAYNAKÇA

- Akay, Hasan. (1995). *Şaheser Çocuk Şiirleri Antolojisi*, İstanbul.
- Akbayir, Sıddık. (2005). Çocuk Edebiyatı Derslerine Yönelik Hazırlanan Kaynak Kitapların Yöntem ve Örnek Seçimi Açısından İncelenmesi. *Hece Dergisi*, Eylül, 365-521.
- Akengin, Yahya.(1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, Gökyüzü Yay.
- Akbaş, Vahap. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, Gökyüzü Yay, İstanbul.
- Alangu, Tahir. (1995) Çocuk Kitapları Üstüne, *Yansıma Dergisi*, Sayı 18, 33.
- Allen, A. (1993). *Feminine Figures İn Folk Tales. Tradition And Innovation. American Assaciation Of Universty Women*. Washington D.C.
- Aslan ve Atik. (2007). *Lise Son Sınıf Kız Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Düşünceleri*. (Yayınlanmış Tez) Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Ayla Çınaroğlu İle Edebiyat Üzerine Söyleşi. <http://www.kygm.gov.tr>. (2010).
- Ayla Çınaroğlu Özgeçmiş. [http:// www.aylacinaroglu.com](http://www.aylacinaroglu.com).(2010).
- Baraz, Turhan. (1987). *Çocuk Ve Kitap*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları. Eskişehir.
- Başaran, Bekir. (1998). *Çocuğa Adanmış Konuşmalar*, İz Yayınları.
- Bem, S. L. (1984). *Androgyny And Gender Schema Theory: A Conceptual And Empirical İntegration*. Nebraska Symposium On Motivation 32: 179-226.
- Bilkan, Ali F., (2005). Çocuk Edebiyatı-Kavram ve Mahiyet. *Hece Dergisi*, Sayı 12, 97-115.
- Bettelheim, B.(1995). *The Uses Of Enchantment: The Meaning And İmportace Of Fairy Tales*. New York.
- Berguist, D.(1985). Womens Attitudes And Educational Aspirations. *Eric Document Reproduction*. Service No: 277904
- Berkday, Fatmagül. (2003). *Tarihin Cinsiyeti*. Metis Yay. İstanbul.

Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet Bize Yüklenen Roller*. (K. Ay, Çev.). İstanbul. Kadın Dayanışma Vakfı Yayınları.

Bradford, C. (1992). *Feminine Figures In Children's Books*. Ny: Usa

Brown, Carol Lynch and Tomlinson, Carl. (1999). *Children's Literature*. Viacom Company.

Canan, İbrahim. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. Gökyüzü Yayınları.

Çatalcalı Soyer, Ayşe. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler Ve Kimlikler. *M.A. Ersoy Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:1, 84-97.

Çelebi, Nilgün. (1990), *Kadınlarımızın Cinsiyet Rolü Tutumları*, Toplum Kitapevi, Konya.

Çelik, Özlem (2008), *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi*. (Yayınlanmış Tez). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Çıtak, Aylin (2008), *Kadınların Çalışmasına Yönelik Tutum: Cinsiyet, Cinsiyet Rolü Ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Bir Karşılaştırma*. (Yayınlanmış Tez). Ankara Üniversitesi. Ankara

Damarlı, Özge. (2006). *Ergenlerde Toplumsal Cinsiyet Rollerini, Bağlanma Stilleri Ve Benlik-Kavramı Arasındaki İlişkileri*. (Yayınlanmış Tez). Ankara Üniversitesi. Ankara

Dedeoğlu, Saniye (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye'de Aile Ve Kadın Emegi. *Toplum ve Bilim Dergisi*. Sayı, 86, 51-66.

Dayioğlu, Gülten. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul.

Demir, Zekiye. (1997). *Modern Ve Postmodern Feminizm*. İz Yayıncılık, İstanbul.

Demirbilek, Sevda. (2007). Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 44, Sayı 511.

Dilidüzgün, Selahattin. (2000). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Yapı Kredi Yayınları.

Direk, Zeynep (2007). *Cinsiyetli Olmak-Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.

Engels, F. -Marx, K. (2007). *Sanat Ve Edebiyat Üzerine*. Birikim Yayınları

Enginün, İnci. (2005). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı, *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. Sayı: 104-105, 211-234.

Enginün, İnci. (1998). *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, Dergah Yayınları.

Emin, Fatih. (1988). Mahmud Çelebi İle Çocuk Edebiyatı Üzerine. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. Sayı:64, 47-58.

Giddens, Anthony. (2000). *Sosyoloji*. Ankara. Ayraç Yayınları.

Güleryüz, Hasan. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara

Gürşimşek, I. ve Günay, D. (2005).Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin işlenişinde Kullanılan Dilsel Ve Dildışı Göstergelerin Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniveristesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 18, 53-63.

Gövsä, İbrahim A. (1949). *Çocuk Ruhü*. Ankara. M.E.B. Yayınları.

Gökşen, Enver Naci. (1980). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı*. İstanbul.

Güneş, Vedat. (1989). Çocuk Edebiyatı Üzerine. *Türkiye Kültür Ve Sanat Yıllığı*: İstanbul. Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı Yayınları.

Helvacioğlu, Firdevs.(1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. İstanbul. Kaynak Yayınları.

Hatemi, Hüsrev. (1987). Bizde Çocuk Ve Çocuk Edebiyatı. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, Gökyüzü Yayınları.

Humm, Maggie. (2002). Feminist Edebiyat Eleştirisi. (Hazırlayan: Gönül Bakay). İstanbul. Say Yayınları.

Hunt, P. (1991). *Critism*. Oxford University Press. England.

Hunt, Peter. (1996). *International Companion Encyclopedia Of Children's Literature*. London And New York.

- Hunt, Peter. (2005). *Understanding Children Literature*. London And New York.
- Kagan, Moissej. (2009). *Estetik Ve Sanat Notları*. (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul. Karakalem Yayınları.
- Kibris, İbrahim. (2004). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul. Anı Yayıncılık
- Konar, Elif. (2005). Çocuk, Edebiyat Ve Eğitim. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. 104, 224-241.
- Kanatsouli, M. (1992). *Feminine Figures In Children's Books*. Greek.
- Kortenhaus, C. (1993). *Gender Role Sterotyping In Children's Literature*. A Journal Of Press
- Maraguadaki, E. (1989). *Sex Discrimination In Children's Books*. University Of Ionnia.
- Metin, Celal. (1988). *Çocuk Şiirleri Antolojisi*. İstanbul.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon Of Social Representations, *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, Bronislaw. (1989). *İlkel Toplumlarda Cinsellik Ve Baskı*. (H. Portakal: Çev.). İstanbul. Kabalcı Yayınları.
- “Mustafa Ruhi Şirin Özgeçmiş”’. <http://www.cocukvakfi.org.tr>. 2008.
- Neydim, Necdet. (1998). *Çocuk ve Edebiyat*, İstanbul. Bu Yayıncılık
- Oberstein, Karin Lesnik. (2004). *Children's Literature*. Palgrave Macmillan.
- Oflazoğlu Turan.(1987). *İçimizdeki Çocuk*, İstanbul. Gökyüzü Yayınları.
- Oğuzkan, Ferhan. (2000). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara. Anı Yayınları,
- Oğuzkan, Ferhan. (1987). Dünya Çocuk Edebiyatının Ana Çizgileri. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, Sayı: 45, 118-123.
- Öz, Erdal. (1977). *Çocuk Edebiyatından Ders Kitapları*. Varlık Yıllığı. İstanbul.

- Özdemir Emin. (1983). *1982'de Çocuk Yayınımız*. Varlık Yıllığı, İstanbul.
- Öztürk Çelik, Sakine (1987). *Çocuk Edebiyatı*. Açık Öğretim Fakültesi Ders Kitabı. Eskişehir
- Perry, Hinton.R. (2000). *Stereotypes And Culture*. Usa: Psychology Press.
- Peterson, S. (1990). *Gender Stereotypes In Childrens Books*. Gender And Education.
- Pospelov, G. N. (1995). *Edebiyat Bilimi*, İstanbul. Evrensel Yayıncılık.
- Rudman, M. (1995). *Childrens Literature*. Ny. Longman.
- Savcı, İlkay. (1999). Toplumsal Cinsiyet Ve Teknoloji, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, C. 54, Sayı:1, 87
- Selen, Fevzi. (1955). *Tedrisat Mecmuası*. Ankara.
- Sever, Sedat. (2000). *I.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara Üniv. Ankara
- Soyer, Ayşe. (2009). Okul Öncesi Dönem Hikaye Kitapları: Kalıp Yargılar ve Kimlikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*. M.Akif Ersoy Üniv.Sayı 1.
- Stewing, J.,Higgs, M.(1983). *A Study Of Sexism In Children's Literature*. School Library Journal
- Simpson, M.(1993). *Educational Materials And Sex Role Concepts*. Language Arts.
- Şen, S. (2002). *Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Öykülerde İletilerin Yansıtılma Biçimleri*. Ana Dili Dil Ve Eğitim Dergisi, Sayı 26, 17-28.
- Şimşek, Tacettin. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. Ruhi. (1994). *Çocuk Edebiyatı*.
- Şirin, M. Ruhi. (1989). *Türkiye Kültür Ve Sanat.*, Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı Yay.
- Şirin, M. Ruhi. (1987). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış, Çocuk Edebiyatı Yıllığı*, Gökyüzü Yayınları.

Şirin, M. Ruhi. (1984). *1983'te Çocuk Edebiyatı. 1983'te Yayınlanan Çocuk Kitapları*. Yazarlar Birliği Yayınları.

Tezcan, Mahmut. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) Ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Toplumsal Cinsiyet Rollerini. <http://www.belgeler.com>. (2009).

Tuncer, Hüseyin. (2000). *Dil-Kültür Edebiyat Ve Sanat Penceremizden*. Akademi Yayıncılık. İzmir

Tural, Sadık. (2004). *Edebiyat Bilimine Katkılar*. Ankara

Turner –Bowker.,D.M.(1996).*Gender Stereotyped Descriptors In Children's Book*. A J.R.

Thacker, Deborah C. And Webb, J. (2002). *Introducing Children's Literature*. London and New York.

Ümmet, Durmuş. (2007). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Cinsiyet Rollerini Ve Aile Ortamı Bağlamında İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul

Vannicopoulou, A. (2004), *Female Characters In Children's Picture Books*. (Dilek Ç. Yeşiltuna, Çev). *Ege Eğitim Dergisi 5: 65-73*.

Weitzman, G. (1987). *Sex Role Socialization*. Washington D.C.:Usa.

Wellek Rene. (2000). *Edebiyat Teorisi*. İzmir. Akademi Yayınları.

Yalçın, A. ve Aytaş,G. (1988). *Çocuk Edebiyatı*. Evrim Yayınları, İstanbul.