

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÇOCUK EDEBİYATINDA KURMACA GERÇEKLIK ÜZERİNE**  
**BİR İNCELEME**

**DOKTORA TEZİ**

**ERHAN ŞEN**

**ANKARA, KASIM, 2017**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**ÇOCUK EDEBİYATINDA KURMACA GERÇEKLIK ÜZERİNE**  
**BİR İNCELEME**

**DOKTORA TEZİ**

**ERHAN ŞEN**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SEDAT SEVER**

**ANKARA, KASIM, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Erhan Şen'in hazırladığı "Çocuk Edebiyatında Kurmaca Gerçeklik Üzerine Bir İnceleme" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı/T¼rkçe Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Sedat SEVER

¼ye Prof. Dr. Selahattin DİLİD¼ZG¼N

¼ye Doç. Dr. Canan ASLAN

¼ye Doç. Dr. Nermin YAZICI

¼ye Doç. Dr. T¼lay KUZU

ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından .../.../20... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Erhan ŞEN

## ÖZET

### ÇOCUK EDEBİYATINDA KURMACA GERÇEKLİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

ŞEN, Erhan

Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat Sever

Kasım 2017, xv + 326 sayfa

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğine somutluk kazandıran yapıyı betimlemektir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının kurgulanması öncelikle yetişkin yazar ya da çizerin eylemine dayanır. Gerçekliğin alımlanma biçimi, çocuk ve yetişkin arasında farklılık gösterdiğinden çocuklara seslenen kurmaca evren indirgenmiş bir gerçeklik modeline dayanır. Başka bir deyişle çocuk okurun anlamlandırmakta güçlük çekebileceği durumlar, olaylar ya da düşünceler bu evrenin dışında tutulur, onun gelişim özelliklerine uygun olmayan kurgulama yöntem ve araçlarından indirgenerek yararlanır. Bu açıdan özellikle çocuk edebiyatında kurgunun görme biçimi parçalıdır.

İzlerkitleşi çocuk okur olan kurgusal yapıtlar etik bir sorumluluğa ve duyarlığa gereksinim duyar. Bu açıdan çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik her şeyden önce etik bir kozmostur. Etiğe benzer bir işleyişe sahiptir. Kurmacayı görünür kılan tüm katmanların da —çocuğun iyiliği için— etik evrensel değerlere dayanması gerekir.

Çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliği yapılandıran yazınsal katman çocuk okurun yaş düzeyi, ilgi ve gereksinimlerine uygun bir çeşitlilik göstermelidir. Bu katmanda öncelikle çocuk okurun gereksinim duyduğu devinimi ortaya çıkaran bir yol izlenmelidir. Çocuk okurun parçalı, canlı, devingen, karnavalistik ve kimi kurgularda da grotesk görme biçimi yakalanmalıdır. Böylece kurgunun görme biçimi daha inandırıcı ve daha estetik bir düzleme yerleştirilebilir.

Gerçek dünyada genellikle yetişkin otoritesindeki çocuk okur, kurmaca evren aracılığıyla kendine güvenli ve özgür bir devinim alanı bulur. Özellikle karnavalistik çocuk karakterler, çocuk okur için birer eşduyumsal özdeşim imgelerine dönüşürler. Yetişkin denetiminden sıyrılan bu tür karakterlerin gücü ellerine almaları çocuk okur için bir umut

kaynağı olur. Bu nedenle kurgusal çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk karakterlere güç verilmeli ve bireyin toplumsal kurumlar üzerindeki dönüştürücü gücü sezinletilmelidir.

Hem sempatiye hem de eşduyumsal süreçlere dayanan kurgulama edimi çocuk edebiyatı açısından sevgi temeline dayanmalı, umudu diri tutmalı ve evrensel etik değerlere göre biçimlendirilmelidir.

**Anahtar sözcükler:** çocuk edebiyatı, kurmaca gerçeklik, kurmaca eğitimi, dil ve edebiyat öğretimi, doküman incelemesi.



## SUMMARY

### AN ANALYSIS ON THE FICTIONAL REALITY IN CHILDREN'S LITERATURE

ŞEN, Erhan

Ph. D. Thesis, Turkish Language Education Program

Thesis Advisor: Prof. Dr. Sedat SEVER

November 2017, xv + 326 pages

This study, which was carried out by the document analysis in the qualitative research, consists of five parts. The aim of this study is to describe what makes the fictional reality in the children's literature to be real/concrete.

The fictionalizing period of children's literature works are primarily based on the performance of the adult writer and illustrator. As the comprehending form of reality are differentiated between the children and adults, the fictional cosmos addressing to the children presents a reduced/reified reality model.

Situations, events, or thoughts, which could be difficult to make clearer sense by the child reader are kept away from this cosmos and the methods and tools of fictionalizing that are inappropriate for their developmental characteristics are benefitted reducing in the fictional works addressing the children. From this point of view, the style of handling fiction especially in children's literature is fragmented.

The works addressing to the child reader are on an ethical responsibility and sensitivity. For this reason, the fictional reality in the children's literature are above all an ethical cosmos. It has practically a similar function to ethics. All layers which make the fiction visible are expected to base on an ethical code of universal sensitivity—especially for the well-being of the child.

The literary layer should vary in accordance with the child's age level, interests and needs. In this layer, a path should be followed to reveal the movement that child reader needs. The lively, dynamic, carnivalesque, and even grotesque in some fictions ways of seeing of child reader should be emphasized. Thus, the ways of seeing the fiction could be more persuasive/convincing and more aesthetic.

In the real world, child reader usually under adult authority finds himself a safe and free experimental area of development through fictional cosmos. In particular,

carnavalesque child characters become empathic identification images for child reader. The fact that these types of characters getting rid of the adult control in turn take the control is a source of hope for child readers. For this reason, child characters in fictional children's literature works should be empowered and should be sensed them the transformative power of the individual on social institutions.

The fictional performance consisting of both sympathies and empathic processes should be based on love in terms of children's literature, kept the hope alive and shaped according to universal ethical codes.

**Key Words:** Children's literature, fictional reality, fictional education, language and literature teaching, qualitative document analysis.





## ÖNSÖZ

Gerçekte olmadığı halde varmış gibi davranan ya da böyle bir savı olan bir gerçeklik üzerinde söylem geliştirmek ya da onu betimlemek içinde güçlükler barındıran bir araştırma konusudur. Ancak bilimsel araştırmaların önemli amaçlarından biri de olgusal dünyadaki her şeyi bir giz olmaktan çıkarıp onu anlaşılır kılmak ve toplumun yararına sunmaktır. Bu çalışmaya da böyle bir düşüncenin itkisiyle başlanmıştır.

Gündelik ya da akademik yaşamda edebiyat konu edildiğinde onun öznel gerçekliğine; farklı bir deyişle “kurmaca gerçeklik” kavramına mutlaka başvurulur. Bu bir ön kabul izlenimi verir ve gözlemlenmesi neredeyse olanaksız bir gerçekliğe göndermede bulunur. Çünkü bireysel bir imgelemin işleyişini tüm yönleriyle izlemek neredeyse olanaksızdır. Ancak okurların kurmaca evrenin kapılarını açan somut ve örgensel bütünlükteki bir ürünle —yapıt— karşı karşıya olması bu gerçekliğe ilişkin bazı bilgilerin edinilmesini olanaklı kılmaktadır. Doğal olarak kurmaca gerçekliğe ilişkin bazı nesnel sonuçlara yazıbilgisel (grafolojik) ya da görsel düzlemde somutlanan bu ürünlerin irdelenmesiyle ulaşılabilir. Bu bilimsel çabalar hem çocuğun alımlama becerilerini yetkinleştirmeye dönük bir bakış açısı hem de çocuk edebiyatındaki gerçeklik modelinin anlaşılması için bu alanda emek veren tüm paydaşlara birçok ipucu sunabilir.

Kurmaca aynı anda hem sakıncalı hem de masum olabilir. Bu nedenle düş ve düşünce tarihinde kurmacanın yarattığı etkiye dönük görüşler birbirinden farklı olmuştur. Bu gerçekliği Platon “Devlet”ine almazken, Aristoteles gerçek dünyanın bir yansılması (mimesis) olarak yüceltir. Müzmin kurmaca karakterler Don Quixote ve Madam Bovary için kurmaca bir felaketken; Şehrazad için ise ölümden kurtuluştur. Bu hep böyle sürüp gider: bir yanda “saf” okurlar; öte yanda “düşünceli” okurlar.

Dil ve edebiyat öğretiminin önemli amaçlarından biri de yoğun bir gerçeklik yansıması yaşamayan ve alımlama becerisi yetkinleşmiş “düşünceli” okurlar yetiştirmektir. Başka bir deyişle kurmaca gerçekliğe estetik bir gözle bakmak hem eğitim hem de deneyim gerektiren bir iştir. Bu eğitim süreci için de kurmacanın yapısının ortaya konulması ya da betimlenmesi önemli bir eşik olabilir. Özellikle düşle gerçeği iç içe yaşayan öznel olan çocukların kurmacayı alımlama becerisinin yetkinleşmesi için bazı noktaların açıklığa kavuşturulması gerekir. İşte, bu çalışmanın en önemli çıktularından biri de kurmaca gerçekliğin yapısını çocuğun yararı için ortaya koymak, onu estetik ve etik olanla buluşturmaya yönelik kurmaca yaratma ediminin yollarını onun gerçekliği ve görme biçimi kapsamında anlayabilmektir.

## TEŞEKKÜR

Çalışmanın tüm aşamalarında düşünceleriyle ve ürünleriyle belleğimizi aydınlatan araştırmacılara, insanlığın ortak kültürünün vazgeçilmez bir halkası olan tüm düş ve düşünce insanlarına, hakikati sürekli kulağımıza fısıldayan belleğimizin düşsel konukları kurmaca karakterleri yaratan yazar ve çizerlere teşekkürü bir borç bilirim.

Çocuk edebiyatı ve onun yarattığı gerçekliği okuma kültürü edinimi açısından varoluşsal bir öge olarak gören, bu edebiyat türünün ülkemizde ayrı disipline dönüşmesi için gerek kuramsal gerek kurumsal çalışmalarıyla önemli katkıları olan, tez çalışmam süresince her türlü desteği veren, beni yüreklendiren ve bilimsel temelli dönütleriyle çalışmanın son biçimine ulaşmasını sağlayan saygıdeğer öğretmenim ve danışmanım Prof. Dr. Sedat SEVER'e; dönütleriyle çalışmanın daha bilimsel ve kapsayıcı bir nitelik kazanması için yol gösteren ve aynı zamanda tez izleme komitesinde yer alan değerli öğretmenlerim Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e ve Doç. Dr. Canan ASLAN'a; değerli öğretmenlerim Prof. Dr. H. Haluk ERDEM'e ve Prof. Dr. Cahit KAVCAR'a;

Tezi yapılandırma süresince dönüt ve yorumlarıyla katkıda bulunan saygıdeğer dostlarım Arş. Gör. Dr. Sedat KARAGÜL'e, Arş. Gör. Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU'na; Arş. Gör. Metin KARTAL'a; Arş. Gör. Dr. Adem Yıldırım'a; Arş. Gör. Dr. İhsan METİNNAM'a; Arş. Gör. Zeki ÖZEN'e ve kuzenim Ercan ŞEN'e;

Büyük özveri ve emek isteyen bu çalışma boyunca her zaman yanımda olan sevgili aileme ve eşimin ailesine, teze odaklanmam sürecinde bana ve biricik kızımız Şehrazad'a gösterdiği her türlü emek, destek ve sabır için sevgili eşim Hande'ye yürekten teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
TEŞEKKÜR .....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	16
1.2. Araştırmanın Amacı.....	16
1.2.1. Alt Amaçlar.....	16
1.3. Araştırmanın Önemi .....	16
1.4. Tanımlar.....	18
1.5. Araştırmanın Yöntemi .....	19
1.6. Verilerin Toplanması .....	19
1.7. Verilerin Çözümlemesi .....	20
1.8. Araştırma ile ilgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	20
2. KURGUSAL EVRENİN OLGUSAL DÜNYAYLA İLİŞKİSİ .....	22
2.1. Edebiyat ve Olgusal Gerçeklik .....	22
2.2. Edebiyatın Özgül Gerçekliği: Kurmaca Gerçeklik .....	27
2.2.1. Kurmaca Gerçeklik, Özne Bir Gerçekliktir .....	33
2.2.2. Kurmaca Gerçeklik Kendine Özgü Kurgusal Bir Mantığa Sahiptir .....	33
2.2.3. Kurmaca Gerçeklik, Gündelik Gerçekliği Bir Çerçeveye Yerleştirir .....	34
2.2.4. Kurmaca Gerçeklik, Gerçeklik Duygusu Verir.....	37
2.2.4.1. Gerçeklik Duygusu, Okurun Yorumuyla Ortaya Çıkar.....	38
2.2.4.2. Gerçeklik Duygusu, Yazınsal Amaçlılık Çerçevesinde Oluşur .....	40
2.2.4.3. Gerçeklik Duygusu, Bilişsel İşleyişe Bağlı Biçimde Ortaya Çıkar.....	42
2.2.5. Kurmaca Gerçeklik, Bilgi Kaynağını İçinde Barındıran Özerk Bir Yapıya Sahiptir.....	44
2.2.6. Kurmaca Gerçeklik, Bir Seçmeye Dayandığı İçin Dış Dünyaya Göre Eksiktir.....	47

2.2.7. Kurmaca Gerçeklik, Bir Yalan ya da Yalnızca Bir Düş Değildir .....	48
2.2.8. Kurmaca Gerçeklikteki Her Şey Bir İşleve Sahiptir .....	48
2.2.9. Kurmaca Gerçeklikte Keyfi Ancak İşlevsel Bir Ayrıntılandırma Vardır ...	49
2.2.9.1. Görsel Boyut.....	52
2.2.9.2. Devinim Algısı .....	52
2.2.9.3. Tamamlayıcı İçerik.....	52
2.2.10. Kurmaca Gerçeklik, Canlı ve Kendi İçinde Sürekliliği Olan Bir Evrendir.....	55
2.2.11. Kurmaca Gerçeklik, Devingen Yorumbilgisel Bir Alana Sahiptir .....	56
2.2.12. Kurmaca Gerçeklik, Dilin Simgesel ve Edimsel Kullanımına Başvurur..	58
2.2.12.1. Simgesel Dil .....	58
2.2.12.1.1. Simgesel dil kullanımları.....	61
2.2.12.1.1.1. Benzetme.....	61
2.2.12.1.1.2. Eğretileme (Metafor).....	62
2.2.12.1.1.3. Düzdeğişmece (Ad Aktarması) .....	66
2.2.12.1.1.4. Abartma (Mübalâğa) .....	67
2.2.12.1.1.5. Değınmece (Kinaye) .....	68
2.2.12.1.1.6. Anıştırma.....	68
2.2.12.2. Edimsel Dil.....	68
3. ÇOCUK VE KURMACA GERÇEKLİK.....	73
3.1. Çocuğun Görme Biçimi ve Kurmaca Gerçeklik.....	73
4. ÇOCUK EDEBİYATINDA KURMACA GERÇEKLİĞİN KATMANLARI.....	92
4.1. Yazınsal Katman.....	93
4.1.1. Odaklayım (Focalization) .....	94
4.1.1.1. Odaklayım Biçimleri .....	98
4.1.1.1.1. Nesnel Odaklayım .....	101
4.1.1.1.2. Öznel Odaklayım.....	102
4.1.1.1.3. Çoklu Odaklayım.....	103
4.1.1.1.4. İkili (Dual) Odaklayım .....	107
4.1.1.2. Anlatıcı Türleri .....	109
4.1.1.2.1. Benöyküsel Anlatıcı .....	112
4.1.1.2.2. Elöyküsel Anlatıcı .....	113
4.1.1.2.2.1. Sınırlı elöyküsel anlatıcı.....	114
4.1.1.2.2.2. Sınırsız elöyküsel anlatıcı .....	115

4.1.1.2.3. Senöyküsel Anlatıcı .....	116
4.1.1.3. Anlatıcı Konumu .....	119
4.1.2. Kurmaca Karakterler .....	123
4.1.2.1. Kurmaca Karakterlere Yaklaşım Biçimleri .....	125
4.1.2.1.1. Yansıtmacı (Mimetik) anlayış .....	127
4.1.2.1.2. Göstergibilimsel (Semiyotik) anlayış .....	129
4.1.2.2. Çocuk Edebiyatında Kurmaca Karakterler.....	130
4.1.2.2.1. Kurmaca karakterlerin metinde sunulma biçimleri .....	136
4.1.2.2.2. Kurmaca karakterlerle iletişim: Özdeşim, eşduyum, sempati ve duygusal bulaşma .....	138
4.1.2.2.2.1. Kurmaca karakterlerle iletişim biçimi açısından iki çocuk romanının karşılaştırılması: “Sakat Çocuk” ve “Patenli Kız” .....	146
4.1.2.2.3. Kurmaca karakterlerde sınıflama.....	153
4.1.2.2.3.1. Karmaşıklık (complexity) .....	153
4.1.2.2.3.2. Gelişim (development).....	160
4.1.2.2.3.3. İçsel yaşama girme (penetration into “inner” life).....	162
4.1.3. Olay Örgüsü .....	163
4.1.3.1. Süredizinsel (Kronolojik) Düzenleme.....	169
4.1.3.1.1. Başlangıç .....	169
4.1.3.1.2. Orta .....	172
4.1.3.1.3. Son .....	174
4.1.3.2. Keyfi dizimleme .....	176
4.1.3.3. Olay Örgüsü Biçimleri .....	178
4.1.3.3.1. Birikimli (Cumulative) olay örgüsü .....	180
4.1.3.3.2. Doğrusal (Linear) olay örgüsü.....	180
4.1.3.3.3. Oluntusal (Episodic) olay örgüsü .....	180
4.1.3.3.4. Aşamalı (Progressive) olay örgüsü.....	181
4.1.3.3.5. Öykü içinde öykü (Story within a story) olay örgüsü .....	181
4.1.3.3.6. Döngüsel (Circular) olay örgüsü .....	182
4.1.4. Kurgusal Yer-Zaman.....	183
4.1.4.1. Yer-Zaman Türleri .....	191
4.1.4.2. Yer-zamanın İşlevleri .....	193
4.1.4.2.1. Simgesel bir göndermede bulunmak .....	193
4.1.4.2.2. Çatışmaları açıklığa kavuşturmak .....	194

4.1.4.2.3. Tarihsel arka plan vermek .....	194
4.1.4.2.4. Gerçeklik duygusu yaratmak .....	195
4.1.4.2.5. Mücadele edilecek bir rakip (Antagonist) .....	195
4.1.4.2.6. Karakterleri açıklığa kavuşturmak.....	196
4.1.4.2.7. Kurgusal bir atmosfer oluşturmak .....	196
4.1.5. Yazınsal Yöntemler.....	201
4.1.5.1. Söyleme (Telling) ve Gösterme (Showing).....	202
4.1.5.2. Yabancılaştırma.....	206
4.1.5.3. İnsanbiçimcilik .....	212
4.1.5.4. Konuşma ve Düşüncelerin Sunumu .....	216
4.1.6. Biçem (Stil).....	224
4.1.6.1. Dilsel yön .....	226
4.1.6.1.1. Sözcük .....	229
4.1.6.1.2. Sözdizimi .....	231
4.1.6.1.3. Sesbilgisi (fonoloji) .....	234
4.1.6.1.4. Simgesel dil .....	234
4.1.6.2. Retorik Araçlar .....	238
4.1.6.2.1. Üstkurmaca .....	238
4.1.6.2.1.1. Okura seslenme .....	239
4.1.6.2.1.2. Metinlerarasılık .....	240
4.1.6.2.1.3. Çerçeveleme .....	243
4.1.6.2.1.4. İkili odaklayım .....	244
4.1.6.2.2. Noktalama imleri .....	246
4.1.6.2.3. Yazıbilgisi (grafoloji) .....	249
4.2. Etik Katman .....	253
4.2.1. Kurmaca Gerçeklikte Bir Görme Biçimi Olarak Etik.....	253
4.2.1.1. Etik .....	253
4.2.1.2. Edebiyat ve Etik .....	257
4.2.1.3. Çocuk Edebiyatı Açısından Etik .....	262
4.2.1.4. Etik Sorumluluk .....	272
4.2.1.4.1. Kurmaca Evrende Etik Sorumluluk.....	273
4.2.1.4.1.1. Sanatçının dünya görüşü ve çocuğun iyiliği .....	273
4.2.1.4.1.2. Canlı imgelerine dönük uygulamalar.....	276
4.2.1.4.1.3. Konu .....	279

4.2.1.4.1.4. İzlek.....	281
4.2.1.4.1.5. Yazınsal ton.....	283
5. İMGELEM VE KURMACA.....	290
5.1. İmgelem Eğitimi ve Kurmaca.....	290
5.2. Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kurmaca Yapıt Okuma Deneyimi .....	291
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	295
Sonuç .....	295
Öneriler .....	303
KAYNAKLAR.....	305
GÖNDERME YAPILAN EDEBİYAT YAPITLARI.....	318
ÖZGEÇMİŞ.....	323



## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Gerçeklik Duygusunun Oluşumunu Sağlayan Temel Etkileşim Yapısı .....	38
Çizelge 2: Üç Yönlü İlişki Gösterimi .....	39
Çizelge-3: İndirgenmiş Gerçeklik Modeli .....	86
Çizelge 4: Kurmaca Gerçekliğin Katmanları .....	92
Çizelge 5: Yazınsal Katmanın Bileşenleri .....	94
Çizelge 6 Kurgusal Odaklayımın Bileşenleri .....	98
Çizelge 7: Kurgusal Odaklayım Biçimleri .....	101
Çizelge 8: Dilsel ve Görsel Metinlerde Anlatıcının İşlevleri .....	107
Çizelge 9: Anlatıcı Türleri .....	111
Çizelge 10: Anlatıcı Konumu .....	120
Çizelge 11: Kurmaca Karakterlerin İçerimi .....	136
Çizelge 12: Kurmaca Karakterlerde Sınıflama .....	153
Çizelge 13: Olay Örgüsü Biçimleri .....	179
Çizelge 14: Yer-Zaman Düzeyleri .....	184
Çizelge 15: Yer-Zaman Düzeylerinin Örneklendirilmesi .....	186
Çizelge 16: Yazınsal Yöntemler .....	201
Çizelge 17: Biçemi Oluşturan Bileşenler .....	226
Çizelge 18: Dilsel Yönü Oluşturan Temel Bileşenler .....	229
Çizelge 19: Retorik Araçlar .....	238
Çizelge 20: Üstkurmaca Yöntemleri .....	239
Çizelge 21: Etik Sorumluluğun İçerimleri .....	273



# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Edebiyat kendi dışındaki gerçekliğe canlı ve yeni bir gözle bakar, onu seçmeci görme biçimiyle bir çerçeve içinde sunmayı hedefler. Varoluşu ve evreni bir yönüyle yeniden biçimlendirirken okuru da algılama/anlama/kavrama açısından bazı zorunluluk ya da gerekliliklerden kurtarır. Sınırlılıkları aşarak ve araladığı yeni kapılarla okurun gerçekliğe başka pencereden ve daha derin bakmasını olanaklı kılar. Çünkü “*insanı dışarıdan görmek özeleştirir demektir ve ruh sağlığı demektir*” (Merleau-Ponty, 2014, s. 57). Düşler ya da yaşam sanatın olanaklarıyla görünür kılınır.

Calvino (2011, s. 109) yaşamın ve düşlerin yazı sanatıyla biçimlendirilerek bir somutluk kazandığını belirtir:

*Gene de bütün “gerçeklikler” ve “hayaller” yalnızca yazı aracılığıyla biçim kazanabilir; yazıda dış dünya ile iç dünya, dünya ile ben, deneyim ile hayal aynı sözel malzemedен oluşmuş görünür; gözlerin ve ruhun çokbiçimli görüleri, büyük ya da küçük harflerin, noktaların, virgüllerin, parantezlerin oluşturduğu tek biçimli satırlarda içerilmiş bir halde bulunur: Kum taneleri gibi pek sık, yan yana dizilmiş imlerden oluşmuş sayfalar, tıpkı çöl rüzgârının savurduğu kum tepeleri gibi, hep aynı ve hep farklı bir yüzeyde dünyanın rengârenk gösterisini temsil eder.*

Yazınsal yapıtların belirgin niteliklerinden biri pragmatik gerçeklikten ayrı bir yapıya bürünmeleri ve bu gerçekliği dönüştürebilmeleridir. Başka bir deyişle yaratıcı bir öznenin “kurma” eylemiyle var olurlar. Sever (2013a, s. 132)’e göre “*yazınsal metin, yazarın yaşama ve insana ilişkin duygu, düşünce ve tasarılarını düşü ve düşünce gücüyle besleyip dilin anlatım olanaklarıyla yeniden yarattığı bir gerçekliktir. Temel özelliği kurmaca oluşudur. Gerçekliğe yaslanır; ancak gerçekliğin aynısı değildir.*” Llosa (2012, s. 29) da kurmacanın var olmamasına karşın varmış gibi davranan bir gerçekliği temsil ettiğini belirtir. Bazı yanıltıcı ya da gerçeklik duygusu veren yöntemler kullanarak okuru kendi gerçekliğine inandırır.

Jusdanis (2012, s. 12)’e göre insan kurmaca bir dünyaya girdiğinde bundan daha fazla zevk alır ve heyecan duyar. Çünkü kurgusal evrenin kapısını aralayan insan o evrenden geriye dönüp baktığında gerçekliği oradan daha rahat eleştirebilir, farklı seçenekleri görebilir ve hatta onu dönüştürmenin yollarını arar.

Çocuklara okuma kültürü edindirmeyi amaçlayan ve bir yönüyle yetişkin edebiyatına bir geçiş/hazırlık basamağı olan çocuk edebiyatı da öncelikle estetik ve

yazınsal ilkelere dayanan bir sanatsal üretim biçimidir. Çocuk okurun ilgi ve gereksinimleri, gelişim özellikleri, yaş düzeyi gibi birçok etmeni göz önünde bulunduran bir etkinlik alanıdır. Bu edebiyat türü de diğer kurgusal üretimlerde olduğu gibi yarattığı yeni gerçeklikle çocuğun gerçekliği görme ya da alımlama biçimlerine etki eder. Dolayısıyla yetişkin gibi çocuk okur da böyle bir evrenin çekimine kapılır.

Sawyer (2012, s. 92)'a göre öncelikle nitelikli bir edebiyat olan çocuk edebiyatı, çocuğa ve her yetişkinde saklı olan çocukluğa dokunan bir gerçeklik yaratır. Nitelikli bir çocuk öyküsü, okuruna düş kurma, anımsama, başkalarının bir zaman sahip oldukları merak duygusunun sevincini bulma şansı verir. Bu nedenle çocuklara seslenen yapıtların güzelliğine, yalınlığına ve eğlendiriciliğine karşı koymak güçtür.

Her okuma deneyiminde yazar, anlatıcı, karakterler ve okur arasında dolaylı bir diyalog vardır (Booth, 2012, s. 167). Edebiyat; okurunu yazara, karakterlere ve öykünün okunmasında paylaşılan her şeye bağlar. Çünkü okuma eylemi duygu ve bağ kurmayla yakından ilişkilidir. İnsana özgü bu eylem, özellikle çocukların yaşamlarını zenginleştirir, duyarlı yetişkinler, yeterli öğrenciler olmalarına ve kendi varoluşlarının anlamını bulmalarına yardım eder. Bu nedenle de yaşamları boyunca kendileriyle kalacak edebiyat ve okumaya yönelik davranış ve ilgi geliştirmeleri için çocukların yüreklendirilmeleri gerekir (Sawyer, 2012, s. 4).

İnsan bilincinin derinliklerine inme, onun içsel mücadelesini dışsallaştırma ya da yaşamın/varoluşun gizemini sezdirme gücüne sahip olan edebiyat, çocuk okuru estetik bir düzenekle gerçek dünyanın yalın gerçekliğiyle buluşturur. Çocuk okur da edebiyat yapıtlarının olanaklarıyla özgürlüğün, öz bilinçliliğin, odaklanılmış bir gerçekliğin imgelemsel alanına girer.

Edebiyat kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek için çocuklara okulöncesi dönemden başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla duyma ve anlama sorumluluğu verilmelidir (Sever, 2013b, s. 24). Çocuklar açısından doğumla birlikte başlayan, anlama odaklanan ve yazılı bir metni anlamlandırma edimi olan okuma (Sawyer, 2012, s. 11), insan yaşantısının geçmişi, şimdisi ve geleceği arasında bir etkileşimdir (Göktürk, 2010, s. 138).

Okuma eylemi öncelikle karmaşık ve okurla metnin iç içe geçebildiği ilişkisel bir süreçtir. Kesin bir çerçeveye çizilemeyen bu eylemde okur metinsel uzamda

betimlenen dünyayı belleğinde canlandırırken, metindeki sözcükler ve boşluklar ise okurun iç varlığına etki eder (Sanders, 2016, s. 147).

Anlam üretme (Jusdanis, 2012, s. 163) ve estetik bir uygulamayı (pratik) olan okuma eylemi (İnce, 2002, s. 112) öncelikle belli bir yer ve zamanda metin ile okur arasında gerçekleşir. Devingen bir nitelik gösteren bu buluşma sayesinde metin bir varlık kazanır. Metin, yazar ve okurun paylaştığı toplumsal ve yazınsal kodlara göndermede bulunur ve okurun alımlaması için yazarın düzenlediği birimleri bütünleştirir. Metinsel evren alımlama açısından okuru sınırlandırmaz ya da onun edilgen bir biçimde metni özetlemesine neden olmaz. Okuma sürecinde aşkın bir niteliğe bürünen öyküsel evren, ne yalnızca sayfa üzerindeki düzenleme ne de okurun metni bireysel olarak alımlama biçimidir. Bunların ötesinde öykünün kökleri metnin kendisinde, öznellikte ve okurun okuma eylemine aktardığı yaşantıların harmanlanmasında yatar. Metin ve okur bu süreçte birbirlerini sürekli besler. Okur, metnin içeriğine taşımak için yaşamsal ve yazınsal deneyimlerinden kaynaklanan beklentilerini getirir. Öncelikle burada farkında olunması gereken nokta ise bu beklentilerin metin tarafından karşılanıp karşılanmayacağı kestirilememesidir. Okur, metnin sunduğu dönütlere öznel yanıtlar verir, bunları düşlerle belleğine yerleştirir ya da ahlaksal, entelektüel, toplumsal bir deneyime ve estetik bir uyuma dönüştürür (Appleyard, 1994, s. 9-10).

Barone (2011, s. 4-5) okurların bireysel seçimlerinde farklı eğilimler göstermelerine karşın, okuma eyleminde benzer nedenleri paylaştıklarını dile getirir. Öğretmenler bu gerekçeleri geliştirdikleri zaman çocuklar yazılı bir metni çözümlenmenin ötesine gidebilirler. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin yapıtlardaki imgelerle ve yazınsal dille olan etkileşimleri yaratıcılıklarını ve bağlantı kurma becerilerini; yapıtlara dönük değerlendirmeler ise eleştirel düşünme becerilerini yetkinleştirir. Bireylerin edebiyat yapıtlarını okuma gerekçeleri şöyle sıralanabilir:

- *Okuma becerisi edinmek için okuma.*
- *Haz için okuma.*
- *Dolaylı deneyimlere katılmak için okuma.*
- *Tarihsel bilgi düzeyini arttırmak için okuma.*
- *Yaşamı anlama ve anlamlandırmak için okuma.*
- *Kim olduğunu anlamak için okuma.*

- *Bir sonuca ulaşmak için okuma.*
- *Sanatsal ürünün estetik değerini anlamak için okuma.*
- *Bir konuşmada yararlanmak için okuma.*
- *Sorunları çözmek için okuma.*

Doğal olarak kitap okuma nedenleri/gerekçeleri bireyden bireye, yaş özelliklerine, ilgi ve beklentilere ya da metinsel türlere göre çeşitlenebilir. Özellikle de bunların tümünü ya da bir bölümünü kapsayan okuma eğilimlerinin olabileceğinin sıklıkla farkında olmak gerekir. Dil ve edebiyat öğretimi etkinlikleri bunları bütünleştirerek okuma alışkanlığını kılıgsal bir eylemin ötesine taşıyarak daha yaşamsal bir konuma yerleştirebilir. Ayrıca bu eylemin amacı ne olursa olsun metni alımlama biçimi konusunda okurun yetkinleşmesini sağlamak, ona nitelikli yapıtlar seçme becerisi edindirmek, özetle okuma kültürü edindirmek temel hedef olmalıdır. Yetkin bir edebiyat tüketicisi böylelikle ortaya çıkarılabilir. Hedef özne çocuk olduğunda rastlantılara bırakılmadan duyarlılıkla gerçekleştirilmesi gereken bir eğitim öğretim amacına dönüşür.

Her yazar ya da çizer kurmaca evrende kendine özgü bir imgeler öbeği yaratır. İmgeler aracılığıyla okur/alımlayıcı ve sanatsal ürün arasında estetik bir bağ oluşur. Böyle bir durumda yetişkinlere seslenen yapıtlar kitesinden kendisini konumlandırmasını bekleyebilir. Ancak çocuk okurdan böyle bir yaklaşım beklemek daha güçtür. Çocuklara seslenme savında olan sanatsal bir ürün —yetişkinin tersine— kendini çocuk gerçekliğine göre biçimlendirmek ve konumlandırmak zorunda kalır. Bu da kurmaca evrenin yaratım sürecinde bazı güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olur.

Dilidüzgün (2000, s. 255) çocuklar için yazmanın ilk bakışta kolaymış gibi görünebileceğini belirtir. Oysa çocuğun özel konumu ve sahip olduğu özelliklerinden dolayı bu görüldüğü kadar kolay değildir. Hunt (1994, s. 4)'a göre de çocuk edebiyatı ilk bakışta basit bir düşünce olarak görülebilir: çocuklar için yazılan kitaplar ve çocuklar tarafından okunan kitaplar. Ne var ki kuram ve uygulamada bu daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Çünkü çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatından ayrı olarak bir hedef kitesine seslenme amacı güden yazınsal bir türdür (Sale, 1982, s. 78; Nodelman, 2008, s. 127).

Çocuk edebiyatına bir tür olarak yaklaşmanın birçok avantajı vardır. Öncelikle böyle bir yaklaşım okurlara yapıt değerlendirme ve seçiminde yazınsal bir ölçüt

geliştirmeye yardım eder. Söz konusu yaklaşım biçimi estetik temele dayanan her kitabın biçimini, karakterlerini, olay örgüsünü ve yapısını kapsar (Rudman, 1995, s. 2). Burada vurgulanması gereken başka bir nokta ise bu tür yapıtların “çocuk üzerine” değil de “çocuk için” üretildiği gerçeğidir (Oğuzkan, 2013, s. 3-4).

Çocuk gerçekliğine ulaşmanın güçlüğü temelde —birçok farklı neden içermekle birlikte— çocuğun dünyayı algılama ya da görme biçiminin yetişkinin yaklaşımından farklı olmasından ve deneyimlerinin yetersizliğinden kaynaklanır. Sever (2013b, s. 31)’e göre çocuklar, sınırlı deneyimlerinden dolayı yetişkinlerin anlamlandırabileceği düşünce karmaşıklığını anlamayabilirler. Melrose (2002, s. 129) da çocuğun bilmediği, duymadığı şey hakkında korku ve heyecan duymasının güç olduğunu dile getirir. Ayrıca çocuklara seslenme amacı güden bir öykü, onların sahip olduğu bilgi sınırında etkileyicidir.

Çocuk edebiyatı çocuksu olanla ve güncel çocuğun dünyasıyla da etkin bir uğraş içindedir (Dilidüzgün, 2000, s. 257). İnsan doğasına ve toplumsal yapıya ilişkin genel inançlar, çocukluk anlayışına da biçim verir. Çocukluk hakkında geliştirilen tüm yargılar çocukları büyütme ve onları eğitime süreçlerine de yön verir (Onur, 1994, s. 2). Güncel çocuğun dünyası kültürel, toplumsal ya da teknolojik gelişmelerin çerçevesinde ve bunların etkileşimiyle oluşturulan çocuk imgesidir. Toplumun ya da bireylerin çocuğa ve çocukluğa ilişkin kavrayışları bütün yetişkin —ya da çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde otorite diyebileceğimiz yazarlar, çizerler, çevirmenler, yayıncılar— eylemlerine ve çocuk için üretilen her şeye yansır. Çocuklar için yazarken, çizerken, çeviri yaparken, bunların tümü onlara ilişkin geliştirilen imge üzerinde temellendirilir. Bu imge de yetişkin/otorite tarafından bazı göstergelerle belleğe kodlanmış biçimde yer alır. Otoritenin sansürlemeyi de neden ve nasıl yaptığı yaratılan bu çocuk imgesine dayanır (Oittinen, 2000, s. 52-54).

Çocuk edebiyatında otoritenin sansürlemeye başvurması ya da tabu konulardan (cinsellik, aşk, ölüm...) kaçınma çabası, öncelikle yetişkin dünyası ile çocuk dünyası arasındaki mesafeden kaynaklanır. Bazı duygu, düşünce, olay ya da durumlar sınırlandırılmış bir biçimde paylaşılır ya da bunları gizleme ve örtme yoluna başvurulur. Özellikle “muzır” kavramından çok çocuğa anlatılması uygun görülmeyen ya da henüz zamanı olmadığı düşünülen bir görme biçimini yansıtır. Çocuk okurun gelişim düzeyine ve gerçekliğine uygun sanatsal olanaklardan (görsel ve dilsel) yararlanmayı içerir.

Yetişkin sanatçı ile çocuk okur arasında kapatılması gereken bir boşluk vardır. Bu, çocuksuluktan uzak bir çocuk ruhuyla dünya görselleştirilmeye çalışılırken yetişkin ve çocuk arasındaki “deneyimsel düzey”e dayanan bir boşluktur. Farklı bir deyişle yetişkin dünyasında konumlanan çocuğun deneyimsizliği ile otoritenin deneyimi arasındaki farktır. İşte, çocuk edebiyatı sanatçısının estetik yaratımdaki görevi bu boşluğu olabildiğince kapatmaktır. Bu da çocuğu her yönden tanımakla olanaklıdır. Öncelikle yazar/çizer nitelikli yapıtlar oluşturmak için hedef kitlenin kim olduğunu bilmeli ve bunu ayrıntılarıyla irdelemelidir. Yerinel (alegorik) bir söylemle dile getirilirse çocuklar için yazma edimi bir yönüyle onların “boy ölçüleri”ne göre konumlanmayı gerektirir. Örneğin; sekiz yaşındaki bir çocuğun ortalama boyu bir metreden daha kısa ise yazar ya da çizer, dünyayı bu yükseklikten görmeye çabalamalıdır. Ancak bu yükseklik, fiziksel gelişimden çok çocuğun deneyim ve gelişim açısından sahip olduğu özelliklere karşılık gelir. Görüldüğü kadar kolay olmayan bu yaratım sürecinin yerini kimi durumlarda dünyadaki tüm bilgi birikimi (*entelektüalizm*) doldurmayabilir (Melrose, 2002, s. 4). Çocuğun yararına olmak koşuluyla sanatçı, estetik bir yöntemle çocuk gerçekliğine ne kadar ulaşmayı ya da çocukla arasında boşluğu ne kadar kapatmayı başarır ise yazınsal amacını da o oranda gerçekleştirebilir.

Üstelik çocuk edebiyatı alanındaki uzmanların da estetik işlevin önemini sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir (Oittinen, 2000, s. 63; Sever, 2013; Aslan, 2013; Dilidüzgün, 2004; Yazıcı, 2013). Yazar da çocuk okurla arasındaki mesafeyi azaltmaya çalışırken edebiyatın niteliğinden ödün vermeden estetik ilkelere dayalı yazınsal bir düzenle kurmaca evreni yaratmalıdır. Kurmacaya gerçeklik duygusu katan yapıyı bütünlüklü bir biçimde harmanlayarak “*ucuz denilen şablon kurmaca ile ciddi denilen yazınsal kurmaca*” (Randall W. L., 2014, s. 144) arasındaki ayrımın bilincinde olmalı ve çocuk okuru özgün bir gerçeklikle buluşturmayı hedeflemelidir. Çünkü yazınsallıktan yoksun kurgusal üretimler “*her kurmaca durumun çözümünü talep eden, hayal gücünü canlandıran her şüphenin teyidini isteyen, dünyanın tüm karmaşıklıklarından arındırılmış bütünüyle anlaşılabilir bir resmini çizen ve yeni bir bilginin öğrenilmesini gerektirmeyen, olduğu yerde, şuursuz bir ‘mutluluk’ hali sunan bir edebiyattır*” (Manguel, 2016, s. 115).

Kidd ve Castano (2013)’ya göre yazınsal nitelikli yapıtları okumanın hem bilişsel ve duyuşsal gelişimde hem de başkalarının duygularını anlamada birçok etkisi

vardır. Gerçekleştirdikleri deneysel bir çalışmada yazınsal nitelikli yapıtların okurlara sağladıkları yararlar açısından popüler yapıtlardan daha üstün özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada yer alan 269 katılımcının bir bölümüne yazınsal nitelikli yapıtlar, bir bölümüne ise popüler yapıtlar okutulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre özellikle yazınsal yapıtları okuyan katılımcıların başkalarının duygularını anlama ve eşduyum kurma açısından popüler yapıt okuyanlardan daha başarılı oldukları bulgulanmıştır.

Akyüz (2014) de 48 ilkokul öğrencisiyle (Deney grubu: 24; Kontrol grubu: 24) gerçekleştirdiği deneysel çalışmada yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre deney grubunun eşduyumsal eğilim toplam puanları ile bilişsel ve duygusal eşduyum eğilim puanları kontrol grubunun puanlarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun eşduyumsal eğilimine katkısının olabileceği yargısına ulaşılabilir.

Kurmaca metinleri anlama, alımlama ve onunla eleştirel bir ilişki kurma eğitim gerektiren bir uğraştır. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretiminde yazınsal metinlerin okunma ve ele alınma biçimleri üzerinde durulması gerekir. Çünkü edebiyat okuru olmak yazınsal metinlerin göndergesini eleştirel bir bakış açısıyla, estetik bütünlük içinde okumayı gerektirir. Bu yaklaşım kurmacayla sağlıklı iletişim kurmanın kaçınılmaz bir yönüdür. Edebiyat öğretiminin en önemli sorumluluğu da algılanabilir dünyayla nedensellik açısından birebir örtüşmeyen kurmaca evrenin alımlanma biçimini öğretmektir (Dilidüzgün, 2004, s. 16-17).

Gerçek olanla kurmaca arasındaki sınır hep keyfi ve bulanıktır. Anlatılanların ne kadar kurgusal olduğu, ne kadarının gerçek yaşamdaki olay, durum ya da insanları imlediği her zaman için bir belirsizlik taşır. Bu yönden kurmaca, gerçeği örten bir maske işlevi de görebilir (Sebald, 2016, s. 65; Karr, 2016, s. 179; Jusdanis, 2012, s. 93). Bayrav (1999, s. 131)'a göre de gerçekten yaşanmışla kurmacayı ayırmak neredeyse olanaksızdır. Kurmaca bir yapıtta gerçekten yaşanmış olaylardan yararlanma doğal olduğu gibi, gerçekleri aktardığını savunan bir metinde de kurmaca yapıtların etkisi bulunabilir. Örneğin; anılarda çoğu kez, belli bir sav kabul ettirmek isteyen yazar olaylara da o amaçla bakar. Böylece gerçekliği kendi bakış açısıyla aktarır.

Yaşanmış olanla kurgusal olanın ayrılmazlığı yazarın yapıta yansıttığı benlik türüyle de ilgilidir. Onun hangi benliğinin kurmacaya sızdığını belirlemek nerdeyse olanaksızdır. Yazarın okurla “gerçek dışı” benliğini mi yoksa “gerçek” benliğini mi paylaştığı bilinmez. Kurmaca evrende ikisi ayrımlaştırılamayacak kadar iç içe geçmiştir. Çünkü her yazar dilediği benliğini kurmaca evrene yansıtabilir.

Bir öyküyü kurmaca ya da gerçeklik açısından irdelemek çocuk açısından daha karmaşık bir süreçtir. Birçok çocuk da kendilerine anlatılan öykülerin gerçek olduğuna inanır. Bunun temel nedeni gerçekle kurmaca arasındaki ayrımın kavramsal boyutu ve anlatının gerçeğe mi kurguya mı dayalı olduğunun kestirilme güçlüğüdür (Matthews G. B., 2000, s. 120). Ancak bu iç içe geçmişlik duygusunun ya da düşüncesinin yalnızca “*kurgusal alanla olgusal alan*” (Randall W. L., 2014, s. 163) arasındaki geçişkenlikten kaynaklanmadığı da bilinmelidir. Kurmaca yapıtlar, böyle bir izlenim yaratacak yöntemler kullanarak seslendiği kitleyi kendi gerçekliğine inandırmaya çalışır.

Llosa (2012, s. 35) da kurmacanın hem gerçeklikten tümüyle kopamamasının hem de özerk bir gerçeklik yaratma çabasının oluşturduğu bu ikilemi şöyle aktarır:

*Kurmacanın kendine has belirsizliği budur işte: Bir yandan gerçekliğin kölesi olmanın kaçınılmazlığını bilerek özerkliğe can atar, öte yandansa zoraki yöntemler kullanarak kendisini icra eden çalgılardan ve gırtlaklardan ayrılan bir opera ezgisi gibi yanılıcı bir kendi kendine yeterlilik ve bağımsızlık sunar.*

Okuma ediniminin ilk aşamalarında okur, kurmaca ile onun dışında var olan gerçekliği birbirine karıştırır. Yazımsal yapıttaki karakterlerle özdeşleşir, onların duygu ve düşüncelerini paylaşır, yalın bir deyişle bu dünyayı gerçekmiş gibi yaşar. Özellikle çocukların okuma biçimi bu yönde işlediğinden serüven, gerilim ya da fantastik öğeleri içeren kitapları okumayı yeğlerler. Çocuğun kitapla yoğun bir iletişim kurması ya da yoğunlaşmış okuma biçimi okuma kültürü edinimi açısından önemlidir. Ancak okuma eylemi yalnızca kurmaca gerçekliğin bu düzeyde onanması biçiminde gerçekleşirse çocuk okur, edilgin bir alıcı rolünün dışına çıkamaz (İpşiroğlu, 1990, s. 47-48). Ayrıca bir başkasının içsel varlığına dönük estetik yaklaşım, her şeyden önce bireyin inancını ve umudunu ötekine bağlamamasını, onu bu inancın ve umudun dışında değer-kuramsal olarak kabul etmeyi ve alımlamayı gerektirir. Farklı bir deyişle alımlayıcı onun içinde ve onunla olmaktan çok dışında olmalı ve yaratıyı sanatsal bir nesne olarak irdelemelidir (Bahtin, 2005b, s. 170).



Doğal olarak kurmaca evrenin yarattığı yanılsamanın farkına varmak ve ona sanatsal bir nesne olarak yaklaşmanın diğer bir yönü de eleştirel okuryazarlıkla ilgilidir. Gümüş (2016, s. 21) bu konuya ilişkin şunları dile getirmektedir:

*Eleştirel okuma, okurun okudukları karşısında büyülenmesini doğası gereği istemez. Metnin büyüü, ruhu ve duygusu bazen okuru ilgilendirebilir ama iyi okur metnin büyüünün kör edeceğini, eleştirinin de olmaz gibi görünenlerin nasıl olabileceğini açıklayarak önümüzde büyük dünyalar açacağını bilir.*

Kurmaca yapıtların kavramsal örgüsünü gerçek yaşama uygulamak ya da bunu metin içi yönlendirmeye doğru yapmak okurun alımlama, okuma birikimine ve yorum becerisine bağlıdır (Göktürk, 2010, s. 63). Gamble ve Yates (2002, s. 124)'e göre alımlama sürecini etkileyen iki çeşit önsel bilgi vardır:

1. Kitaplara ve edebiyat geleneğine ilişkin bilgi
2. Dünyaya ilişkin bilgi ya da deneyimsel bilgi

Kurmaca evreni bütünlük bir yapıda alımlama süreci geçirilen yaşantılarla yakından ilişkilidir. Çocuk açısından ise okuma eylemine dönük yaşantılar öbeği, yazınsal deneyimlere ve onun gelişimsel özelliklerine göre biçimlenir.

Çocuklar, zamanla kurmaca ve gerçek dünya olaylarını birbirlerinden ayırmada daha başarılı olurlar. Çocukların çoğu 6 yaşlarında Sinderella gibi gözde bir karakteri gerçek bir birey olarak düşünmeye yatkınken, 9 yaşında nadiren bu dile getirilir (Applebee, 1978, s. 43). Açıkçası çocuk açısından bu sürecin bir parçası bilişeldir. Ancak pragmatik dünya ile kurmaca dünya arasındaki farkla nasıl ilgileneceği konusunda çocuğun bilgi sahibi olması gerekir. Bu amaçla çocuk okur; söyleyiş biçimi, açılış ve kapanışlar, anlatıcı sesi, uyak, ölçü gibi imlerin kurmacanın göstergeleri olduğunu anlamalıdır. Bunların kurmacayı imlediğinin ve onun “sözde” dünyaya inanmasına olanak sağladığını bilmelidir (Smith, 1980, s.126-130'dan akt.:Appleyard, 1994, s. 51).

Kabul edilmelidir ki kurmaca ile gerçeğin birbirinden ayrılması yaş düzeyleri yüksek öğrenciler arasında bile sorunlar yaratabilmektedir. Okur, metni sorgulamadan anlatılanları gerçekmiş gibi ele alabilmekte ve eleştirel süzgeçten geçirmeden onayabilmektedir (Dilidüzgün, 2004, s. 60). İpşiroğlu (1997, s. 15-27) bir grup üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği bir çalışmada onların alaysamalı tona sahip bir metindeki düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu ayımsayamadıklarını ve yazınsal bir yapıya bilinçli yaklaşmadıklarını, dil, biçim ve anlatım özellikleri üzerinde

durmadıklarını bulgulamıştır. Bu belirlemeler ayrıca öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğinin bir göstergesidir. Bu yönden dil ve edebiyat öğretiminin kurmaca ile gerçek arasındaki bağıntıya dönük farkındalık yaratmaya çalışması, özerk düşünmenin diğer bir boyutudur.

İleri yaş düzeyinde kurmaca ve gerçekliğin ayırt edilememesi bilişsel gelişimden çok bireylerin okuma arka planlarının (*edebiyat geleneğine ilişkin bilgi*) yetersizliğine ve bu tür yapıtların nasıl alımlanması gerektiğine dönük bilinç düzeyinin eksikliğine dayandırılabilir. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi, edebiyat geleneğine ilişkin bir yazınsal okuryazarlık sürecine dönüşmeli ve kurgusal metinlerin alımlanma biçimlerini içselleştirmeye yönelik hedefler içermelidir.

Kurmaca gerçeklik yapılandırılırken bu tür yaratıların dayanması gereken kimi kural ya da ilkelerin oluşturduğu yazınsal bir gereklikten/gelenekten söz edilebilir (Kula, 2008, s. 266-268). Çünkü yazarın kendisi —ne denli özgün olmaya çalışırsa çalışsın— gelenek içinde var olan “*kurmacanın kurallarına ve kanunlarına*” (Sebald, 2016, s. 67) uymak zorundadır. Ancak bu bağlayıcılığın kimi açılardan esnek olduğu da bilinmelidir. Kimi kurallar ihlal edilebilirken kimilerinin bağlayıcılığını da yadsımak güçtür. Farklı bir deyişle yazar, ne denli deneysel bir çalışmaya girişse de kurmacanın ihlal edil(e)meyen kimi yasa ve kurallarına uymak zorunda kalır.

Kurmaca gerçekliğin yapısı odaklayım (bakış açısı ve anlatıcı), yer-zaman, olay örgüsü, karakter, konu ve izlek, dil ve biçim, ton” bileşenlerinin bir aradallığından oluşur. Yapıtı somut bir nesneye dönüştüren bu yazınsal bileşenler çocuklar açısından bir yapıtın niteliğini belirler. Bunların uygun bir biçimde geliştirilmesi neredeyse yüksek nitelikli edebiyatı ortaya çıkarır. Yapıtı bağılı olarak bir bileşen diğerlerinden çok vurgulanabilir, ancak bunların tümü önemlidir. Çünkü bir öykü evreni tekil parçaların toplamından çok daha fazladır (Gamble ve Yates, 2002, s. 27; Sawyer, 2012, s. 77; Anderson, 2013, s. 31; Sever, 2013, s. 75; Randall W. L., 2014, s. 141). Ayrıca bu bileşenler kurmacanın irdelenmesinde “büyük (makro) sorunları” (Eagleton, 2015, s. 54) oluşturur ve yazarın okura söylemek istedikleri bu bütünleşik yapıda yer alır (Gardner, 1984, s. 77).

Kurmacayı oluşturan bu kuralların bazıları okurlar tarafından öyle içselleştirilmiştir ki artık bunların estetik bir üretimin parçası olduğu bile ayırmsan(a)maz. Wood (2010, s. 141)’a göre kişilerin konuşmalarının tırnak imi içinde

verilmesi, girişte karakterlerin dış görünümünün aktarılması, ayrıntının dikkatle seçilmesi, devingen ve alışkanlıkla ilgili ayrıntıların birlikte işlenmesi, karakterlerin değişmesi, öykülerin bir sonlarının olması gibi kurmaca gelenekleri okur tarafından belli bir süre sonra artık fark edilmez.

Çocuk edebiyatı yalnızca dilsel olanaklara başvurmaz. Bu açıdan görsellerin yardımıyla oluşturulan resimli kitaplar da çocuk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 53)'a göre resimli kitaplar göründükleri kadar basit ürünler değildir, bu nedenle yakından bir incelemeye gereksinim duyarlar. Doğal olarak dilsel resimli kitapları da ele alırken yazınsal bileşenlere (karakter, olay örgüsü, bakış açısı...) dikkat etmek gerekir.

Kurmaca, düzeneğini yapılandıran tüm yazınsal görünümlere sahip olmalıdır. Bunlar yetkin bir biçimde öyküye yayılmazsa, öykü okuru harekete geçirme konusunda başarısız olabilir (Sawyer, 2012, s. 132; Melrose, 2002, s. 16). Yazınsal görünümü oluşturan bileşenler birbirinden ayrı düşünülemezler, yalnızca yapıtlar çözümleyici ve açıklayıcı bir biçimde ele alındığında ayrı ayrı irdelenebilir (Llosa, 2012, s. 35).

Yazınsal yapıtı somut bir nesneye dönüştüren bu bileşenlerin yetkin bir biçimde bütünleştirilmesi onların “iyi” olmasını sağlayan bir yöndür. Aristoteles (2014a, s. 37)'in söylemiyle “*kendilerine eklenecek ya da onlardan alınacak bir şey olmayan işlere iyi deriz; dediğimiz gibi sanatçılar da bunu gözeterek çalışır.*”

Randall (2014, s. 113) da bu görünümü oluşturan temel bileşenlerden “anlatıcı, karakter ve olay örgüsü”nün bir öyküye “öykü” özelliği kazandıran kuşatıcı öğeler olduğunu belirtir:

*Bir hikâye olarak tanımlamak için en az üç şey gerekir: Birincisi bir hikâye anlatan, yani hikâyeyi yaratan kişi ve hikâyenin anlatılma aracı olan bir bakış açısı (ve dolayısıyla bir ses); ikincisi bir karakter ya da bir dizi karakter, yani hikâyenin gelecekleriyle ilgilendiği gerçek insanlar ya da kurgusal yaratıklar ve üçüncüsü bir olay örgüsü, yani bu karakterlerin yaptıklarını, davranışlarını, başa çıkmak zorunda oldukları durum ve çatışmaları planlayan çerçeve... Kuşku yok ki tema, üslup, ortam ya da atmosfer gibi düşünülmesi gereken başka unsurları da vardır... hikâyenin üslubu ve atmosferi anlatanla ilgili özelliklerdir... bu unsurların tümü hikayenin dinamiklerinde önemli roller oynar.*

Üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise her bileşenin okurdan beklentisinin ayrı ayrı olmasıdır. Örneğin; “*öykü okurdan merak; kurmaca kişiler insanca duygular ile değer yargısı, olay örgüsü ise zekâ ve bellek bekler*” (Forster,

2016, s. 151-152). Devingen ve canlı olan bu evrenin çocuk okurdan beklentisi her bileşende çeşitli çeşitlidir. Diğer bileşenler de irdelenerek bu sav daha da açıldığında anlatıcı, çocuk okurdan dünyayı başka birilerinin penceresinden görmesini; izlek ya da iletiler ondan derin, soyut ve eleştirel düşünmesini; biçem ise dilsel ve estetik bir duyarlık ister. Elbette bileşenlerin çocuk okurdan beklentilerini yalnızca bunlarla sınırlamak ya da bunları birbirinden tümüyle yalıtımak olanaksızdır. Okurun deneyimi ya da potansiyeli ile kurgusal evrenin yazınsallığı ölçüsünde bu beklentilerin niceliği ya da niteliği değişebilir ve örtüşebilir.

Yazar ya da çizer yazınsal katmandaki bileşenleri özgürlüğü çerçevesinde ve yaratıcılığının bir gereği olarak dönüştürebilir. Ancak kurmaca evren, bu görünümün oluşturduğu formülasyonun ya da kendisine bütünlük kazandıran öğelerin çok daha ötesine uzanır. Yapıtları yalnızca bileşenleri ya da düş gücü çerçevesinde irdelemek, okuru öykünün merkezine götürmeyebilir. Hele ki çocuk edebiyatı gibi eğitimin, düşünme ve duyarlığın yaratılmasına yardımcı ürünlerin verildiği bir alanda bu daha fazla ön plana çıkar.

Edebiyatla ilgili konuşmaya, düşünmeye başladığında bu düş gücüyle ilgilenmekten daha güçlü bir neden gerektirebilir (Eagleton, 2011, s. 39). Çünkü yalnızca dilden yola çıkılarak bir yapıt kurgulanamaz. Dili biçimlendiren, yönlendiren ve ona bir biçimsel yapı kazandıran bildiridir, işlemdir (İnce, 2002, s. 68). Kurmaca evren de yalnızca belli bir düzeneğe göre işleyen bir atmosfere sahip değildir. Yapısını oluşturan “*temel kavramlar dokusu*” (Özdemir, 2007, s. 151) dışında belli bir duyarlık ve düşünce geliştirmeyi de hedefler (Aslan, 2013). Yalın bir deyişle “*yaşama ve insana yönelik duyarlık oluşturmak öncelikli amaçtır*” (Sever, 2013a, s. 134). Nitelikli yapıtların alımlayıcıya sunduğu az ya da çok erdemli iletilere bağlı olmayan, yazarın kendi kendine koyduğu gereklilikten kaynaklanan içsel bir ahlaksal boyutu vardır (Todorov, 2016, s. 95). Sonuç olarak hiçbir yapıt ahlaksal, düşünsel ve estetik tarafsızlıkla yazılamaz (Booth, 2012, s. 344).

Sanat yapıtlarının değerlendirilmesinde her zaman için başvurulabilen iki alan vardır: etik ve estetik. Sanatsal yaratılarda bu iki alan iç içe geçmiş durumdadır. Sanatsal ürünlerin etikle olan ilişkisi öncelikle her zaman için arka planda bir gündemlerinin olmasıyla ilgilidir (Randall W. L., 2014, s. 127).

Rudman (1995, s. 2)'a göre geleneksel eğitim öğretim ortamlarında yazınsal yapıtların genellikle düzeneksel (mekanik) yönden irdelendikleri görülür. Bu yönüyle edebiyat yapıtlarını okumak basit bir kod çözme ya da sözcükleri anlamlandırma süreci olarak görülürdü. Ancak çağdaş eğitim ortamlarında yazınsal yapıtların yalnız bir ileti içermeleri yerine çok anlamlılıkları üzerinde durulması gerekir.

Huxley (2016, s. 19) de “Cesur Yeni Dünya” adlı yapıtının önsözünde sanat ve ahlak/etik arasındaki ilişkiyi şöyle betimler:

*Sanatın da kendi ahlak anlayışı vardır ve bu ahlakın kurallarının çoğu bildiğimiz etik kurallarıyla aynı ya da en azından benzerdir. Örneğin; kötü sanat eserlerimizden dolayı hissettiğimiz vicdan azabı, kötü davranışlarımızdan dolayı hissettiğimiz vicdan azabı denli istenilmezdir. Kötü olan yanları belirlenmeli, açıklanmalı ve mümkünse gelecekte bunlardan kaçınılmalıdır.*

Kurgusal düzeneğin açık ya da gizli gündemini ortaya çıkarma, kurmaca gerçekliğin kaygısını, amacını ve görme biçimini anlamak demektir. Çünkü gerçek dünyadaki olayları, durumları algıladığımız gibi sanatçının da kurmaca evrende özgün bir görme biçimi vardır. Olgusal dünyayı örtük/dolaylı bir biçimde “iyi-kötü, değerli-değersiz, olumlu-olumsuz” yönlerden de işlemeye ya da eleştirmeye çalışır. Yalın bir deyişle kaynağı sanatın evrensel ilkelerine dayayan etik bir tavır sergiler ve taraf tutar. Estetik bir görme biçimiyle imbikten geçirilmiş etik değerleri duyumsatır.

Kurmacaya gerçeklik duygusu veren yönlerden biri de etik içerimlerdir. Okur, karakterleri ya da kurmaca evrendeki eylemleri, davranışları ahlaksal yargılar aracılığıyla değerlendirir. Böylece imgelemsel dünyaya gerçeklik yükler. Gardner (1984, s. 73)'a göre kurmaca evrendeki karakterlerin eylemleri ya da olay örgüsü gerçek dünyadaki etki-tepki işleyişine ya da yasasına kimi durumlarda uyabilir ya da uymayabilir. Ancak gerçek dünyanın tümüyle dışında bile olsa onlar okura psikolojik ya da poetik gerçekliklerinden dolayı doğal görünür. İşte bu nedenle de öyküsel dünya aslında ahlaksal bir evrendir.

Murdoch (2015, s. 91-92) da nitelikli yaratılarla niteliksiz olanlar arasında bir ayrım yaparak insana özgü bir üretim olan sanatsal ürünlerin etikle olan ilişkisini şu tümcelerle aktarır:

*...sanat, insan etkinliğinin sonucu olarak ortaya çıktığından, ahlakla çok daha ilişkindir. Sanat, bir insan üretimidir ve yetenek kadar erdem de sanatçının sahip olması gerekenlerdendir... Özellikle edebiyatı ve resmi kapsayan bu tür sanatlar, erdem kavramını insan*

*koşullarıyla ilişkilendirerek farklı bir biçimde ortaya koyar... İyi sanat, farkında olmak için oldukça bencil ve eylemsiz olduğumuz dünyaya ilişkin her anı ve sıradan ayrıntıyı, uyumlu bir bütünlük ve formla görünür kılar. Bu form, kurgunun kolayca anlaşılabilir yanlarına karşı koyduğundan, bize çözülmesi zor gözüktür; oysa kötü sanatta olan her şey, bencilce kurulan hayalin kolaylıkla kestirebilen ve oldukça tanıdık yollardır... Bir şekilde iyiliği temsil eder sanat ve insan varlığındaki şefkate dair berrak ve gerçek görüntüyü bize taşır. Sanattaki gerçeklik, fotoğraftaki gerçeklik değildir; merhametin ve adaletin resmidir.*

Bir yapıtın eğitim-öğretim izlenceleri kapsamında —karakter gelişimi, anlama değerlendirme çalışmalarının dışında— etik boyutuyla irdelenmesi özellikle çocuk okuru öykünün merkezine götürecektir bir işlev üstlenir (Goering, 2014, s. 239). Doğal olarak kurmaca evrenin çocuk edebiyatı yapıtlarında etik katman açısından irdelenmesi gerekir. Bahtin (2005b, s. 50) etik ve estetik nesneleştirilmenin kendi dışında güçlü bir temele, bireyin kendisini bir başkası olarak görmesini sağlayacak gerçekten güçlü, gerçekçi bir kaynağa gereksinim duyduğunu belirtir.

Nikolajeva (2014, s. 195) çocuk edebiyatı açısından etiği “okuma ve yazma” olmak üzere iki boyutta irdeler. Okumanın etiği, çocuk okurun metinleri nasıl alımlayacağı ve onlardan nasıl etkileneceği ile ilgilidir. Çünkü çocuk okur henüz değer yargılarını oluşturacak yeterliliği ulaşmış bir birey değildir. Bu nedenle de yetişkin okura oranla etkilenimlere daha fazla açıktır. Yazmanın etiği ise yetişkin yazarın izlerkitesine karşı sorumluluğudur. Metinler kendi kendilerine var olamazlar, işte bu nedenle de kaçınılmaz olarak düzenleyicisinin değerlerini yansıtır.

Gerçekten de büyük sanatçılar kalıcı değerleri irdelerler (Booth, 2012, s. 120). Herhangi bir sanat yapıtı da değerlere başvurulmadan kavranamaz, çözümlenemez (Wellek ve Warren, 2001, s. 180). Özellikle anlatısal metinler belli bir düşünce sistemini ve değerlerini doğrulamak için onlara en uygun olguları bizzat kurgulama ayrıcalığına sahiptir. Bu da edebiyatı her türlü ideolojinin aracı yapmaya elverişli duruma getirir (Yazıcı, 2013, s. 317).

Sutherland (1985, s. 156) de bir yapıtı biçimlendiren değerleri yazarın ideolojisiyle ilişkilendirir ve çocuk edebiyatı yapıtlarında ideolojinin kurguya sızdığını şöyle açıklar:

*Bir kitabı biçimlendiren değerler yazarın ideolojisidir. Bu değerlerin basım aracılığıyla duyurulması, politik bir eylemdir. Değer-içermeyen çocuk edebiyatının birkaç türü dışında, çocukların okuduğu çoğu yapıt - anlatım biçimi, amacı ve kaynağı ne olursa olsun, yazar*

*tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak anlatılsın ya da anlatılmasın-ideolojiyle doludur. Nitelikli yazılmış kitaplarda da yazarların anlatı becerisi, imgelemsel parlaklığı ve birbirine bağlı karakterler ile olay örgüsü yaratma vurgulanmak istenen ideolojileri maskeleyen amaçlar.*

Rodari'nin "Marko ile Mirko'nun Serüvenleri" adlı yapıtı ideolojinin kurmaca evrene sızması açısından ele alınabilir. Bu yapıt, Marko ile Mirko adındaki ikiz kardeşlerin yaşadıkları serüvenlerle ilgilidir. Onları birbirinden ayırmanın tek yolu ellerindeki çekiçlerin saplarının renkleridir:

*Marko ve Mirko, ikizler. Marko bir metre yirmi santim boyunda; Mirko ise yüz yirmi santim. Mirko'nun masmavi gözleri var, Marko'nunkiler ise masmavi. Anlayacağınız ikiz oldukları için her şeyleri bütünüyle aynı: ağırlıkları ve boyları; burunları ve saç biçimleri, pantolonları, kazakları, ayakkabıları ve çorapları... Onları ayırt etmek için ellerindeki çekiçlere dikkat etmek gerekiyor: Marko daima beyaz saplı bir çekiç taşır, Mirko ise kara saplı bir çekiç (Marko ile Mirko'nun Serüvenleri, 2010, s. 7).*

Kurgu içinde Marko ve Mirko'nun ellerindeki çekiçler yazarın dünya görüşünün birer göstergesidir. Ancak bu nesnelere işlevleri, yazınsal bir yaklaşımla kurgusal evrene sindirilmiştir. Rodari yapıtın bu yönünü şu tümcelerle aktarır:

*Marko ile Mirko adında, silah olarak ellerindeki çekiçlerle oradan oraya koşturan ikiz bir çift yaratalım. İkizlerin farkı sadece çekiçlerinin farkı ile anlaşılabilirsin: Marko'nun çekicinin sapı beyaz, Mirko'nun siyah olsun. Serüvenleri zaten önceden kestirilebilir. Ya bir hırsızla karşılaşılır ya da bir hayalet, vampir ya da kurt adama rast gelirler. Ellerindeki çekiçlerden her zaman onların kazanacağı sonucu çıkartılabilir... Dikkat: "Çekiç" yazdım ("sopa" değil)... Bu buluşun güçlü ideolojik içeriği –lütfen konu dışına çıkmama izin verin– bize yanlış fikir vermesin. Bu içerik önceden tasarlanmış değil, kendiliğinden ortaya çıkmıştır (Rodari, 2012, s. 120-121).*

Kurgulama süreci yaratıcı öznenin bilinçaltıyla da yakından ilgilidir. Rudman (1995, s. 3)'a göre bazen yapıtlar, yazarları farkında olmasa bile olumsuz iletiler sunabilir. Çünkü yapıt ne denli nitelikli kurgulanırsa kurgulansın yaratıcısının ön yargılarını ve değerlerini içinde barındırır. Yazarlar da tüm bireyler gibi bir yönüyle deneyimleri ve kendilerini bağlayan kaynaklarla sınırlandırılmışlardır. Herhangi bir insanın bütün olgulara ilişkin her şeyi bilmesi de olanaksızdır. Çocuğun okuduklarıyla ilgili her şeyi sormaya yüreklendiren de yapıtın kurgusal amacıdır.

Çocuk okurun kurmaca yapıtları eleştirel bir biçimde değerlendirmesi ve alımlaması öncelikle bu evrene somutluk kazandıran temel yapıyı (yazınsal katman ve etik katman) tanımasına bağlıdır. Metinsel düzlemdeki sınamaları da farkındalığı

arttıkça yetkinleşebilir. Böylece dil ve edebiyat öğretimi etkinliklerinde kurmaca yapıtlar, gerçeklik duygusu veren ürünler olmanın ötesinde estetik ve etik açılardan irdelenebilir. Bu da kitap ve edebiyat geleneği bilgisini arttırmaya ve çocuğa erken yaşlarda yazınsal okuryazarlık becerisi kazandırmaya dönük çabalara bağlıdır.

### **1.1. Problem Durumu**

Bu araştırmada çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğin nasıl bir yapıya sahip olabileceği betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada özellikle çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçekliğin nasıl yapıya sahip olduğu ve bunun nasıl oluşturulabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmanın problem tümcesi “Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik nasıl bir yapı taşıyabilir?” biçiminde tanımlanabilir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğin yapısal niteliğinin nasıl olabileceğini betimlemektir. Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğine somut bir yapı kazandıran görünümleri (yazınsal katman ve etik katman) betimlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

#### *1.2.1. Alt Amaçlar*

1. Çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kurmaca evren nasıl bir görme biçimine dayanabilir?
2. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik nasıl bir kurgusal atmosfere ve yazınsal tona sahip olabilir?
3. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçekliğe somutluk kazandıran yazınsal katman nasıl yapılandırılabilir?
4. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik hangi yöntemlerle oluşturulabilir?
5. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik hangi nedensellik ve amaçlılık çerçevesinde somutluk kazanabilir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Çağdaş eğitimin önemli amaçlarından biri imgeleme becerisi ve düş gücü gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Çünkü imgelemi göz ardı etmek çocukların dünyasını yoksullaştırmak ve umutlarını daraltmak anlamına gelir (Kohl, 2012, s. 7). Farklı yaş düzeyindeki çocuklar için hazırlanmış çocuk edebiyatı yapıtları da çocuğun ilgi ve gereksinimlerini önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara düşsel ve düşünsel içerikli yeni



yaşantılar kazandırır (Sever, 2013b, s. 197). Bu nedenle erken dönemlerden başlayarak çocuk ve kurmaca arasında okuma alışkanlığına dönüştürülmüş bir bağ kurulmalıdır.

Kurmaca, bugün okuryazarlığın anlaşılması ve dahası okuma yazma öğretimi açısından özel bir öneme sahiptir (Sanders, 2016, s. 92). Ayrıca kurmaca yapıtlar insan yaşamını hedefe odaklı bir biçimde gelişen ve sonuna değin tutarlı bir şey görmekten kurtulmaya ve böylece hayattan daha çok haz duyulmasına yardımcı olabilir (Eagleton, 2015, s. 126). Çünkü kurmaca yapıtlarda yaşam ve insan gerçekliği tüm tutarsızlık, çelişki, belirsizlik ve öngörülemezliğiyle gözler önüne serilir.

Kurmaca, edebiyat öğretimi açısından önemli bir kavramdır. Çünkü bir metin, kurmaca olup olmamasına göre okurdan iletişim konumu belirlemesini bekler. Örneğin geleneksel bir öykü ile Don Kişot'un alımlanma ilkeleri her durumda birbirinden farklı olacaktır. Bu nedenle kurmaca metinle kurmaca dışı metin ayrımı edebiyat öğretimi açısından göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Böyle bir ayrım edebiyat öğretimi açısından kolaylıklar sağlayacaktır. Bütün kurmaca metinlerin okunmasında geçerli olabilecek birtakım temel ilkeler önerilebilir (Göktürk, 2010, s. 58).

Çocuğun okuduğu bir metinden haz duyması metindeki bilgiden, okuma eyleminden derlenen metinlerin nasıl işlediğinden ve biçimsel olarak bozulan kuralları/düzeni tanimasından kaynaklanır (Gamble ve Yates, 2002, s. 26). Bu açıdan edebiyat eğitimine düşen en büyük sorumluluk nesnel gerçeklikle birebir örtüşmeyen ve gerçeğin farklı biçimdeki yansıması olan kurmaca evreni estetik bütünlük içinde alımlamayı, çözümlenmeyi, yorumlamayı çocuğa öğretmek ve onun bu dünyadan zevk almasını, duyarlı kılınmasını sağlamaktır (Dilidüzgün, 2004, s. 17).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçekliğin nasıl bir nitelik taşıması gerektiğinin betimlenmesi imgeleme eğitimi, kurmaca eğitimi ve anadili öğretimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü bu gerçekliğin somut biçim kazandığı düzlem, dilseldir. Bu da dilin etkin ve yetkin bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Dolayısıyla yazınsal yapıtların kurmaca gerçeklik açısından ele alınması yazınsal ürünlerin irdelenmesine ilişkin bir farkındalık yaratabilir. Ayrıca yapıtlardaki gerçekliğin oluşturulma biçimlerine ilişkin bilginin elde edilmesi yaratıcı yazma çalışmalarının, imgelemeye dönük etkinliklerin yapılması, yazınsal nesneye ilişkin değerlendirmeler için birer örnek oluşturabilir. Bu da metinsel düzlemdeki nesne, varlık, olay ya da

durumların dış gerçeklikten nasıl ayrıldığıнын betimlenmesiyle olanaklıdır. Başka bir deyişle estetik özneliğin, yapıtların içeriğinden yola çıkılarak betimlenmesiyle ilgilidir.

#### 1.4. Tanımlar

**Ahlak:** Yaşam ölküsü olarak bilinçli ya da bilinçsiz olarak seçilen yaşama değerleri, ereklere ile tasarıları; belli bir toplum içinde yaşayan insanların kendileriyle, birbirleriyle, kurumlarla ilişkilerini düzenleyen ilkeler, değerler, kurallar, töreler bütünü (Ulaş, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002, s. 24-25).

**Eşduyum (Empati):** Geçici ve istemli bir özdeşimle kendini ötekinin yerine koyarak, onun duygu, düşünüş ve davranışını anlayabilme yetisi (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler) , 2011, s. 427-428).

**Etik:** En genel anlamıyla “iyi”nin, iyi olanın, iyi davranışların doğasını, özünü ve kaynaklarını araştıran; “İnsan için iyi bir yaşam ne tür bir yaşamdır?”, “Nasıl bir yaşam yaşamaya değerdir?”, “Doğru bir yaşam sürmek için hangi seçimlerin yapılması gereklidir?” türünden birbirini bütünleyen sorular eşliğinde “Nasıl yaşamalı?” sorusuna yanıt arayan geleneksel felsefe dalı (Ulaş, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002, s. 500-501).

**İnsanbiçimcilik (Antromorfizm):** Eski Yunancada “insan” anlamına gelen antropos ile “biçim”, “şekil” anlamındaki morphe’den türetilmiş terim. İnsana özgü niteliklerin, insanı insan yapan ayırıcı özelliklerin insan dışındaki varlıklara yüklenmesi; insanın kendi dışındaki “başka” bir varlığı tanımlama, açıklama ve yorumlama sürecinde, bir başka deyişle onu anlamlandırma işleminde yalnızca insana özgü kavramlarla iş görmesi (Ulaş, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002, s. 753)

**Karnavalistik:** Toplumsal düzgülerin (normların) dizgeli gülünçleme (parodi) yoluyla tersyüz edilmesidir (Ulaş, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002, s. 157).

**Kurgu:** Yazınsal yapıtta yapı öğelerinin bileşimi ve bunun gerçekleşmiş hali (Aytaç, 2003, s. 351).

**Kurmaca:** Gerçek gerçekliğe uyma savında olmayan, yani “mümkün” ve “muhtemel” olanı anlatan ya da oynayan yapıtlar (Aytaç, 2003, s. 351).

**Kurmaca Gerçeklik:** Yazınsal yapıtta gerçek gerçekliğin, yazarın yaratıcı gücü sayesinde dönüştüğü yeni bir gerçeklik (Aytaç, 2003, s. 352).

**Odaklayım (Focalization):** Bir anlatının, bir ya da daha fazla karakterin bakış açısından anlatılma şekline göndermede bulunmak için kullanılan terim. Olaylar belirli kişilerin zihinleri aracılığıyla “görülür” ya da hayal edilir (Bennett ve Royle, 2016, s. 181).

**Özdeşim:** Bireyin, kendine güvenini sağlamak amacıyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak, gerçek ya da düşlemsel bir kimseyi örnek edinmesi, onun gibi davranması (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler) , 2011, s. 928).

**Sempati:** Başkalarının duygularını anlama, paylaşma, birlikte duygulanım (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler) , 2011, s. 370).

### 1.5. Araştırmanın Yöntemi

Çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğin yapısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesiyle veri sağlanmasına dayanır. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi, görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Böylece araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 188).

### 1.6. Verilerin Toplanması

Patton (2014)’a göre nitel araştırmalarda veriler genelde alan çalışmalarından elde edilir. Alan çalışmasını araştırmacı bir ortamda gerçekleştirir. Bu ortam bazen bir program, organizasyon ya da bir toplum olabileceği gibi, araştırmada önemli olduğu düşünülen gözlemlerin, görüşme yapılan kişilerin ve çözümlenen dokümanların içerisinde yer aldığı durumlar da olabilir. Hancock, Ockleford ve Windridge (2009) doküman incelemesinde politika belgeleri, görev bildirimleri, toplantı tutanakları, yıllık raporlar, genel ağ siteleri, elektronik posta dizileri gibi araç gereçlerin kullanılabilmesini belirtir. Bailey (1982)’e göre de bunlara ek olarak anılar, günlükler, özel mektuplar, itiraflar gibi kişisel belge ve dokümanlar ya da yazılı basın, periyodik yazılı kaynaklar, magazin, dergi ve kitaplar da doküman çözümlenmesine konu olabilir.

Bu çalışmanın veri toplama kaynaklarını çocuk edebiyatıyla ilgili basılı yerli ve yabancı kuramsal kitaplar, çocuk edebiyatı üzerine gerçekleştirilen ulusal ya da

uluslararası ölçekli sempozyum ve konferans bildirileri, genel ağ siteleri, basılı ya da bilgisayar (internet) ortamında yer alan bilimsel makaleler, çocuk edebiyatı yazarlarıyla gerçekleştirilen söyleşiler, çocuk edebiyatı yapıtları oluşturmaktadır.

### **1.7. Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırmanın çözümlemesinde doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde verilerin çözümlemesinde bir dizi aşamalar izlenmektedir: 1) Dokümanlara ulaşma; 2) Özgünlüğü (Orijinalliği) denetleme; 3) Dokümanları anlama; 4) Veriyi çözümleme; 5) Veriyi kullanma. Bu çalışmanın ilk aşamasında dokümanlara ulaşmak için anahtar sözcükler belirlenmiştir. Ardından ulaşılan kaynaklar birincil ya da ikinci kaynak olmalarına göre sınıflandırılmıştır. Dokümanlara ulaşma konusunda çalışmanın problem tümcesi derinlikli bir biçimde anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmanın amaçlarıyla ilişkili olduğu düşünülen güncel makalelerden, basılı bildirilerden, genel ağ sayfalarından, söyleşilerden yararlanılmıştır. İkinci aşamada ulaşılan kaynakların özgünlüğü —özellikle kaynakların birincil kaynak olmasına dikkat edilmiştir— denetlenmiştir. Birincil kaynaklara ulaşmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşamada özgün yerli ve yabancı kaynaklar bağlamsal bütünlük içinde anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu amaçla metinlerde bağlamsal bir kopukluk olmaması için derin okumalar yapılmıştır. Özellikle yabancı dilde yayımlanmış kaynaklardaki kavramlara Türkçe karşılık bulunması ve bu metinlerin anlamsal bütünlük içinde anlaşılması için alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Böylece yabancı kaynakların anlamsal bütünlüğü hem araştırmacının kendisi hem de araştırmacı ve alan uzmanı tarafından denetlenmiştir. Dördüncü aşamada veriler çözümlenmiştir. Son aşamada ise ulaşılan verilerin daha belirgin, somut ve kullanışlı bir duruma getirilmesi için çizelgelerden yararlanılmıştır.

### **1.8. Araştırma ile ilgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Bilimsel araştırmalarda “Geçerlik” ve “Güvenirlik” kavramları sonuçların inandırıcılığı için kullanılan en önemli ölçütlerdir. Bununla birlikte bu ölçütlerin nitel ve nicel araştırmalarda farklı biçimlerde de ele alındığı görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada geçerliği ve güvenilirliği artırıcı yaklaşımlar da bu bağlamda ele alınmıştır. Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak için aşağıdaki yollar izlenmiştir:

❖ Veri toplama kaynağı olarak doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmacının veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olması, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplaması, toplanan verileri ayrıntılı biçimde raporlaştırması (yabancı kaynaklara ulaşılması, yerli ve yabancı özgün metinlerin ayrıntılı bir biçimde anlaşılması, bunların araştırmacı tarafından okunması ve kavranması, yabancı kaynakların bağlamsal bütünlüğünün bir alan uzmanı tarafından denetlenmesi, verilerin daha anlaşılır ve somut olması için çizelgelere yer verilmesi) ve toplanan verilere nasıl ulaştığını açıklaması gibi durumlarla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

❖ Bu çalışmada yararlanılan veri kaynaklarının açık bir biçimde tanımlanması, ulaşılan veri kaynakları ile ilgili bilgilerin açık bir biçimde sunulması, veri toplama ve çözümlene yöntemleriyle ilişkili ayrıntılı açıklamaların yapılması, doküman çözümlenmesi ile ulaşılan verilerin çizelgeleştirilerek herhangi bir yorum katılmadan okurla paylaşılması gibi yollarla da araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## II. BÖLÜM

### 2. KURGUSAL EVRENİN OLGUSAL DÜNYAYLA İLİŞKİSİ

#### 2.1. Edebiyat ve Olgusal Gerçeklik

Jorge Luis Borges “*Don Quixote Yazarı Pierre Menard*” adlı öyküsünde Menard adlı kurgusal bir yazar aracılığıyla edebiyatın gerçekliğini bulmaya çalışır. Menard “Don Quixote”i aynı tümcelerle yeniden; ancak bambaşka bir anlamda yaratmayı amaç edinen kurmaca bir kişidir. Menard’ın yapıtındaki tümceler noktası virgüline, harfi harfine, sözcüğü sözcüğüne Cervantes’inkiyle örtüşmesine karşın anlamsal boyut “orijinalini” dışlar ve kendi “orijinalliğini” ilan eder. Çünkü Menard’ın özneliği ve içinde bulunduğu dönem Cervantes’inkinden her yönüyle bambaşkadır. Zaten kurgusal yazarın amacını tuhaflaştıran yön de budur: “...gerçek ki anası tarihtir; zamanla yarışır, eylemlerimizin arşivi, geçmişe tanık, şimdiki zamana örnek olur, yol gösterir, geleceğin akıl hocasıdır.” tümcesi Cervantes’te “tarihe düzölmüş bir övgü” iken Menard’ın “Don Quixote”inde ise “gerçeğin kökeni”dir (Borges, 2012, s. 33-44). Çünkü her şeyden önce sanatsal gerçeklik yaratıcı bilinçle toplumsal ve kültürel koşulların, fiziksel dünyanın tüm yönleriyle gözlemlenemeyen iç içe geçmiş etkileşiminde saklıdır.

Yaratıcı bilinç yaşamı ele almak, irdelemek, eleştirmek ya da ona yeni bir gerçeklik yüklemek için kendisiyle somut ve devinen dünya arasına ne denli bir mesafe koymaya çalışırsa çalışsın kendisini yazınsal bir gelenek ve kuşatıcı bir atmosferin içinde bulur. Her şeyden önce o da var olan gerçekliğin ve geleneğin bir öznesidir.

*Yetişkin insan da kendi yaşamında kültürünün, eğitiminin, kitapların ve geleneğin kendisine görmeyi öğrettiği şeyleri bulguluyor. Hep belli bir kültür üzerinden temas ediyoruz kendimize; en azından dışarıdan edindiğimiz ve kendimizi tanımamızda rehber olan bir dil üzerinden temas ediyoruz (Merleau-Ponty, 2014, s. 53).*

Çağın getirdiği yeniliklerle birlikte doğa ve gerçek terimleri sürekli bir değişim gösterir (Bayrav, 1999, s. 83). Yazınsal bir yapıt da döneminin egemen dünya görüşüne karşı çıkma, onunla çelişme ya da örtüşme gibi farklı etkileşimler içinde olsa bile geçerli gerçeklikle yakın ilişkilidir, onu yadsıyamaz (İnce, 2002, s. 78). Sonuçta estetik yaratıları ortaya çıktıkları “*insan dünyası (kültür, politika, tarih) ve doğal dünya*” (Randall W. L., 2014, s. 422)’dan soyutlamak olanaksızdır. Bunlar insanın dış dünyayı görme biçiminin ya da onu dönüştürme arzusunun dışavurumudur.

Edebiyat dönemlere, kuşaklara ve bireylere göre sürekli bir değişim içindedir. Çünkü sanattaki değer, eskisine ya da başkalarına uymayan yeni bir gerçeklik yaratma ile gerçekleşir (Kavcar, 1999, s. 4). Sanatın gerçeklikle ilişkisinin çağın değerlerine ve o dönem insanının dünyayı algılama biçimine göre değişmesi estetik beklenti biçimine de yansır (Göktürk, 2010, s. 90). Her alımlayıcı yazınsal bir yapıtı ancak güncel koşulların sınırlılığı içinde yorumlayabilir. Başka bir anlatımla okur, bir yapıtı bütün yönleriyle alımlayamaz. Bu nedenle de her yazınsal yapıt her okunuşunda yeniden ve değişik bir biçimde değerlendirilir (Kula, 2008, s. 274).

Sanat ve gerçek yaşam arasında nasıl bir ilişkinin olduğu her zaman için tartışmalı olmuştur. Bu açıdan tarihsel süreçte sanat ve yaşam arasındaki ilişkinin irdelenmesine dönük —kimi durumlarda birbirine tümüyle karşıt—5 farklı görüşün ortaya çıktığı söylenebilir (Randall W. L., 2014, s. 96):

1. Sanat, asıl olarak yaşamın yansıtılması, temsili ve öykünmesidir.
2. Karamsar bir bakış açısıyla sanat; yaşamdan bir kaçış, onun idealleştirilmesi ya da yalnızca yaşamın bir yanılmasıdır.
3. Sanatçıyla ilişkili olarak, sanat sanatçının yaşam izleniminden başka bir şey değildir.
4. Sanat, yaşamın aydınlatılmasıdır.
5. Sanat ne yaşamı yansıtır ne de ondan çıkar, yalnızca onu içine alır/yutar.

Kabul edilmelidir ki bu bakış açılarındaki farklı görüşlere karşın sanatın başka bir şeyi temsil ettiği genel geçer bir kabuldür. Sanat, gerçekliği ya da insanın gerçekliği algılayışının ve kavrayışının bir anlatımıdır (Erzen, 2012, s. 76). Sartre (2011, s. 62-63)'ın deyişiyle yaratıcı edim, yarattığı ya da yeniden canlandırdığı birkaç nesne aracılığıyla dünyayı yeniden ele geçirme ereği güder.

Bahtin (2005b, s. 313)'e göre de estetik etkinlik tümüyle yeni bir gerçeklik yaratmaz. İnsanın daha önceden karşılaştığı gerçekliği yüceltir, süsler ve anımsar. Onu zenginleştirip, eksiksiz duruma getirerek algılanabilir ve imgelemsel dünyaların somut sezgisel bütünlüğünü yaratır. İnsanı, onun estetik çevresi olarak anlaşılacak biçimde doğaya yerleştirir; doğayı insanlaştırır ve insanı doğallaştırır.

Egemen gerçeklik, sarmalayıcı ve yönlendirici olduğu için sanatsal gerçekliğin temel belirleyicisidir. Doğal olarak edebiyatın gerçeklik yorumu; çağın toplumsal, bilimsel ve kültürel koşullarıyla bu dönemin bir bireyi olan sanatçının öznel dünyası

içinde biçimlenir. “Öncelikle herkes kendi gerçeklik anlayışına güvenir. Bir dönem ya da akımda doğal görünen bir anlayış başka dönem ya da akımda yapay olarak görülebilir” (Booth, 2012, s. 51-52).

Klasik dönemden modernizme, oradan da postmodernizme uzanan süreçte sanatın/edebiyatın gerçekliği görme ve yakalama biçimi birbirinden farklı olmuştur. Örneğin; Klasik dönemde dış dünyanın birebir yansıtımını hedefleyen yansıtmacı (mimetik) bir anlayış egemenken Modernist görme biçiminde insanın ölçünlenmiş ve kalıplaşmış görme biçimi sarsılmaya ve bozulmaya başlar. Bu dönemde (Modernist) içerikten biçime yönelen ve yabancılaştırmaya dayanan bir estetik ağırlık kazanır. Bunun tam karşıtı olan ve kargaşayı (kaos) sunmaya çalışan Postmodernist görüş ise dış dünyadan aldığı her şeyle oynayan bir yönelime sahiptir. Her şeyin geri dönüştürüldüğü, parodileştirildiği ya da başka bir şeyin türevi olduğu bir dünya oluşturulur (Eagleton, 2015, s. 191-194; Ecevit, 2011, s. 71-72; Merleau-Ponty, 2014, s. 35).

McCarthy (2016, s. 151)’e göreyse “gerçek doğru, hem edebiyat hem de doğa için bir paradokstur; sahte olan, ‘gerçeğin’ önkoşuludur; ‘gerçek’ ve ‘doğal’ kavramları, karmaşık kültürel uzlaşımlar ekonomisi doğrultusunda üretilmiştir ve aynı olgu sayesinde sürdürülebilirliklerini korur.” Bu açıdan öncelikle edebiyatın gerçekliği gözlenebilme, incelenebilme ve kendini sunabilme gibi birçok yönden olgusal gerçeklikten ayrıdır.

Olgu ile kurmaca arasındaki sınırı hem sürdüren hem de bu sınırın kaçınılmazlığını vurgulayan yaratıcı edim genel anlamda sanat, özede de edebiyattır (Jusdanis, 2012, s. 94). *Olgu (İng. fact) “düşünölmüş olanın karşıtı, olmuş olan, gerçek olan, gerçekleşmiş olan; gerçek durum; gözlenebilir ya da görgöl işlemlerle kavranabilir olan ve kendine özgü bir örüntüsü bulunan olay”*dır (Türkçe Sözlük, 2016). Yazınsal gerçeklik ise imgelemsel bir tasarımla oluşturulan ve alımlayıcı tarafından bilişsel-duyuşsal onamaya gereksinim duyan bir gerçekliktir.

Jusdanis (2012, s. 13) edebiyatın hem toplumla ilişkili durumunun hem de ondan kopuk var oluş biçiminin edebiyatın gerçekliğini yarattığını belirtir:

*Bu hem birbirinden kopuk hem de bağılı varoluş hali, edebiyatın gerçekliğini oluşturuyor. Edebiyat bir yandan uzun bir tarihi olan, toplum içinde kök salmış ve siyasi mücadelelere, ekonomik düzenlemelere maruz kalmış bir toplumsal kurumdur. Öte yandan, dilin düzenlamsal kısıtlamalarından, mantığın kurallarından ve birebir anlam örtüşmesi zorunluluğundan ari, kendi içinde bütünlüklü*



*kozmos yaratır. Edebiyatın dünyayı tekrar tekrar inşa edebilecek bir hareket alanı vardır; böyle bir özgürlük alanı ancak rüyalarda ve delilikte bulunur.*

Randall (2014, s. 391-392)'a göre sanatsal gerçeklik olgusallıktan ayrı olarak insanın iç dünyasındaki olup bitenleri (duygusal, etik, ruhsal) farklı sanat ürünleriyle yansıtan ve insanoğlunun kayıtsız kalamayacağı bir gerçekliktir. Sanatsal gerçeklik ya da doğruluk yöntemsel değil estetikdir. Onun yarattığı gerçeklik çoğu zaman olgusal gerçeklikten daha etkilidir. Çünkü yalnızca olgusal gerçeklikleri işlemek ya da anlatmak kimi durumlarda ilgi çekici olmayabilir.

Compagnon (2016, s. 32) da edebiyatın diğer disiplinlerden (bilim ve felsefe) ayrı bir düşünme biçimine sahip olduğuna dikkat çeker: “*Düşüncesi algoritmik değil keşfettiricidir (araştırmaktan hiç vazgeçmez): Hesapla değil el yordamıyla ilerler – sezgiyle, koklayarak.*”

Bu durumda edebiyatta “gerçeklik” denildiğinde üç durumun anlaşılması gerektiği sonucuna varabiliriz:

- 1) Uydurulanlar gerçekçi bir doğruyu temsil eder, gerçeğe benzer ya da ona yakındır.
- 2) Erdemin ton ve uyumundan ortaya çıktığı için yalan değildir, ondan farklıdır. Bu yönüyle gerçeğin önemli bir çeşididir.
- 3) İnsanın varoluşuna ilişkin ahlaksal bir gerçekliği bildirdiğinden ya da keşfettiğinden sanatın en yüksek gerçekliğidir (Gardner, 1984, s. 129).

İçinde var olduğu dönemin değerleri ve belli yazma alışkanlıkları çerçevesinde üretilen edebiyat yapıtları biçim, içerik, işleyiş ve düzenleniş gibi birçok yönden insana ait diğer dizgelerden ayrılır. Bayrav (1999, s. 13-18)'a göre edebiyat belli bir uygarlık içinde, belli bir duyarlık ve alışkanlıklarla oluşturulan üretimsel bir dizgedir. Yazarın kendisi de kimi zamanlarda var olan bu yazınsal geleneğin dışına çıkmaya çabalar. Ancak bundan tümüyle sıyrılması neredeyse olanaksızdır. Bu dizge, insana özgü öteki edimsel dizgelerden şu yönlerden ayırt edilebilir:

1. **İletilenin Yokluğu:** Edebiyat uğraşısının bu yönü, paylaşılan kurmaca gerçekliğin varlığını imler. Başka bir deyişle yazınsal yapıtta anlatılanların esin kaynağı gerçek yaşam olsa bile herhangi bir olguya göndermede

bulunmaz. Seçilen konu, olay ya da olgulara belli bir biçim verilir ve bunlar belli bir düzen içinde işlenir.

2. **Kapalılık:** Bu nitelik ise edebiyat yapıtının iki yönüyle ilişkilidir: İlki, içerikte var olan kapalılık; diğeri ise biçimsel kapalılıktır. İçeriksel kapalılık, yazınsal yapıtın herhangi bir sonla ya da yazınsal yöntemle sonuçlandırılmasıdır. Biçimsel kapalılık ise, yazınsal yapıtın kendi dışındaki bir gerçekliğe göndermede bulunmaması ve kurgusal yapıyla ilişkili olmasıdır. Kendi içinde tamamlanmış/bitmiş bir dünyadır.
3. **Üretim (Metinlerarasılık):** Yazınsal yapıtın edebiyat geleneğinden tümüyle kopamaması ve tüm özgünlüğüne karşın kendinden önceki yapıtlardan bir yönüyle etkilenmesine karşılık gelir bu yaratım biçimi. Kısacası metinlerarası bir ilişkiye göndermede bulunur (Kula, 2008, s. 270). Uygur (2009 , s. 32)'un belirlemesiyle “... pek çok yapıtı başka yapıtlar döllemiştir; pek çok okuyucunun bir yapıttan öbürüne itelenir gibi olduğu gözden kaçmaz. Belli özelliklerin biçimlendiği belli bir edebiyat geleneği içinde görünür her yapıt.” “Hepimiz Gogol’ün Palto’sundan çıktık.” diyen Dostoyevski ile “Biz hepimiz Pippi'nin çorabından çıktık. Dünyanın bütün güçlü kadınları Pippi'nin çorabından çıktılar.” diyen Danimarkalı yazar Susanne Broger aslında bu gerçekliği dile getirirler. Rudman (1995, s. 12-13)'a göre de yapıtları etkileyici kılan en önemli yönlerden biri de onların yazınsal bir mirasa dayanmalarındır.
4. **Okunabilme:** Bu yön yazınsal ürünün okunmak amacıyla üretilmesidir. Ancak kimi yapıtlar yaratıldıkları dönem içinde okur bulmayabilir. Çünkü toplumun ya da okur kitlesinin alışkın olmadığı bir dünya görüşünü, ahlaksal ya da düşünsel bir söylemi dile getirebilir. Manguel (2016, s. 64) ise okurların yazarları ve yazarların da okurlarını yarattığını dile getirir. Bir yönüyle bu etkileşim yumurta-tavuk sorununu çağırıştırır. Hangisinin hangisini yarattığını belirlemek güçtür. Ancak, her yeni okuma ve her yeni metin şimdiki ya da gelecekteki hedef kitlesine yöntemlerini öğretmek zorundadır.
5. **Dil:** Edebiyat her şeyden önce dilsel bir üründür. Edebiyat yapıtının dilsel yönü ise iki alanı kapsar. Öncelikle ulusal bir dile dayanır. Ardından ürünü olduğu dilin dünyayı yansıtmaya gücünü genişletmeyi hedefler. Ayrıca

edebiyatın dili kesinleyici bir yapıda değildir. Dolaylı bir anlam dizgesi oluşturur ve çift anlamsal (diyalojik) bir yol izler.

Yazınsal bir metin öncelikle okurla buluşarak ve kendisini oluşturan parçalardan çok içerdiği öğelerin bir bütün içinde harmanlanmasıyla ortaya çıkar. Okur da bu parçaları bütünleşik bir yapı içinde alımlayabildiği sürece öyküsel evrene girebilir. Kimi kuramcılara göre yazınsal olanla olmayan metinleri birbirinden ayırmak güçtür, ancak içerdikleri bazı nitelikler onların yazınsallıklarını imleyebilir. Onlara özgü bu nitelikler şöyle sıralanabilir (Kula, 2008, s. 31; Wellek ve Warren, 2001, s. 34; İnce, 2002, s. 71; Aslan, 2006, s. 26-36; Aslan, 2008, s. 36-37; Sever, 2013):

- ❖ Özne bir düzenleme ve anlatıma dayanır.
- ❖ Hedef özne insanın kendisidir.
- ❖ Uygulamaya (pratik) dönük bir amacı yoktur.
- ❖ Metinlerarası bir üretime dayanır.
- ❖ Yazınsal figürlerin (eğretileme, değişmece, kişileştirme...) kullanımından yararlanır.
- ❖ Örgü (motif) ve izlekler bütünleştirilmiş biçimdedir.
- ❖ Karakterler belirginleştirilmiştir.
- ❖ Bildiri ya da ileti kendine yöneliktir (öz göndergesel).
- ❖ Sezinletici ve çok boyutlu bir anlam evrenine sahiptir.
- ❖ Nedensizlikten, oyundan, gerçekdışından ve kurmacadan yararlanır.

Görüldüğü gibi edebiyatın gerçekliği öncelikle “kurma” eylemine dayanır. Bu gerçeklik, anlatılanların yazar tarafından deneyimlenip deneyimlenmemesinden çok onun okura içten görünme sorunudur. Bu sorun da “kurmaca” kavramıyla aşılır. Böylece okur açısından anlatının dış dünyada yaşanıp yaşanmadığı önemli bir sorun olmaktan çıkar (Eagleton, 2011, s. 179).

## 2.2. Edebiyatın Özgül Gerçekliği: Kurmaca Gerçeklik

İnsan “homo fabula”, “öykü anlatan” bir türdür. Onun doğasının kurmaca bir yanı vardır. Var olmayan şeyleri görebilmek ya da onları düşlemek yalnızca insana özgü bir yetidir ve onun dili kullanma becerisiyle yakından ilintilidir. Çünkü kurgular hakkında konuşabilme becerisi insan dilinin en özgün yanıdır. İnsan dil aracılığıyla yalnızca bilgi paylaşmaz, onun ötesinde var olmayan şeylere ilişkin düşünceler de üretir. Dilin olanaklarıyla düşsel öyküler anlatır ve bunlar sayesinde yaşama ilişkin

düşünce, bilgi, deneyim ve haz elde eder (Harari, 2015, s. 37; Andreasen, 2015, s. 4; Randall W. L., 2014, s. 35; Melrose, 2002, s. 9).

Edebiyatın verdiği haz, birçok olası haz arasından seçilen belli bir haz değildir. Çıkar gözetmeyen bir düşünce yoğunlaşması olduğundan, “*daha yüce bir haz*”dır (Wellek ve Warren, 2001, s. 37). Bu hazlardan ilki de kurmacanın dış dünyadaki gerçek durumları bir yana bırakarak başka bir uzama girmeye yönelik alımlayıcıya güç vermesidir (Miller, 2002, s. 32). Sartre (2011, s. 127)’a göre de yazar ve okur gerçekleştirdikleri eylemlerle (okuma ve yazma) dünyaya ve insanoğluna dışarıdan bakarlar. Çünkü ikisi de kendini artık gerçek dünyanın dışında konumlandırırlar.

Edebiyat adaletin halen olası olduğu alanlardan biridir. Gerçek dünyada hak ve yararın dağılımında sorunların olduğu bilinen bir gerçektir. İşte, gerçek dünyada bulunan bu eksikliği kurmaca “*şiiresel adalet*”iyle gidermeye çalışır (Eagleton, 2015, s. 115). Birçok yazar için de edebiyatın var olmasının temel nedeni dış dünya gerçekliğine duyulan bu hoşnutsuzluk, yaşamın gelip geçiciliğine bir başkaldırı, insanın kendi özlemlerine kavuşma, sınırlılıklarını aşma ve bunların baskısından kurtulma arzusudur. Genellikle bunlar yaratım sürecindeki temel dürtülerdir (Forster, 2016, s. 95; Llosa, 2012, s. 17; Calvino, 2011, s. 63; Brombert, 2016, s. 215).

Edebiyat öncelikle sanatçı duyarlılığı ile örülmüş bir yaşam sunar (Sever, 2013b, s. 11). Onun gerçeği, bir bakıma edebiyatın içindeki gerçektir. Bu açıdan yazar da gerçeği bulan değil, onu inandırıcı bir biçimde yayan kişidir (Wellek ve Warren, 2001, s. 42-43). Bir edebiyatçı için gerçeklik, edebiyat dışındaki her şeydir. İçinde yaşadığımız dünya, zamana bağlı olarak devinen fiziksel dünyadır. Kurmaca ise tüm bu fiziksel dünyanın dışındaki sanatsal etkinliktir (Gülsoy, 2014, s. 79).

Kurmaca “*olmadığı halde varmış gibi tasarlanmış, kurgulanmış; tasarlanmış olay; salt düşünceyle türetilmiş, olana aykırı ve geçerlenmeye kapalı bilgiler dizgesi*”dir (Türkçe Sözlük, 2016). Sanatsal yaratımda bir şeyin öyleymiş gibi görünmesi, aslında öyle olmasından çok önemlidir (Wellek ve Warren, 2001, s. 258). Bu açıdan kurmaca, var olmamasına karşın varmış gibi davranan bir gerçekliği temsil eder (Llosa, 2012, s. 29) insana, yaşam ve insan gerçekliğini sanatçı sezileriyle örülmüş öznel bir gerçeklikle sunar (Sever, 2013a, s. 31). Çünkü sanatsal yaratıcılık, dolayısıyla edebiyat, bütünüyle öznel ve tekil bir yaratım edimidir (Wilde, 2012, s. 104; Kula, 2008, s. 18).

Gerçek ile yazınsal yapıt arasındaki örtüşmeme (İnce, 2002, s. 98); yani “kurmacasallık” tartışması Platon ve Aristoteles’in kuramlarına değin gider. Ancak tüm edebiyat yapıtlarının kurmaca olduğunu savlamak bazı sorunlar ortaya çıkarabilir. Çünkü böyle bir durumda lirik şiir, anılar, özyaşamöyküleri ve mektup gibi türleri edebiyat kavramı altında sınıflandırmak güçleşebilir (Bayrav, 1999, s. 68). Örneğin; Bacon’ın denemeleri edebiyat alanına girerken bunlar kurmaca olarak adlandırılmaz (Leech ve Short, 2007, s. 121).

Kula (2008, s. 104) bu niteliğin (kurmacasallık) edebiyat kavramının en belirleyici ölçütlerinden biri olduğunu belirtir. Bu yönden yazınsal edim görgül dünyayla ilintili belli göstergeler üretmek yerine kurgu üretir. Yaratılan kurgu da “-mış gibi” duygusu ya da izlenimi yaratarak okuru olabilirlik ya da olası olanla buluşturur. Kurgusallık aracılığıyla yazınsal evren, kendini verili gerçeklikten kurtarır ve onun gerçek/olgusal gerçekliğe uygun düşüp düşmemesi artık sorunsallaştırılmaz.

Searle (2011, s. 92)’e göre günümüzde yazınsal yapıtların çoğu kurgusaldır, ama bütün yazınsal yapıtların kurgusal olduğu asla doğru değildir. Derrida (2010, s. 52) ise edebiyat ve kurgu arasındaki ilişkiye şöyle bir açıklık getirir:

*Müthiş biçimde çiftanlamlı kurgu sözcüğü (ki bazen edebiyatla eş-kapsamlıymış gibi yanlış kullanılır), bu durum hakkında bir şey söyler. Bütün edebiyat türe ya da “kurgu” tipine ait değildir, ancak bütün edebiyatta kurgusallık vardır.*

Doğal olarak edebiyat eğitiminin, daha doğrusu sanat eğitiminin bir boyutu olan kurmaca (Dilidüzgün, 2004, s. 84) ve diğer yazınsal üretimlerin (edebiyat) birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Bu açıdan edebiyat; deneme, söyleşi, öykü gibi farklı yazınsal türleri içeren daha genel ve kapsayıcı bir kavramdır. Kurmaca ise edebiyatın olanaklarından her yönden yararlanmaya, kendine özgü düzeneğe sahip olmaya ve yaratılan gerçekliğin tekliğine ya da gerçek yaşamdan ayırmaşmaya göndermede bulunur.

Edebiyatın okura haz vermesi ya da onu etkilemesinin temel nedenlerinden biri de üretilen bu yeni gerçekliktir. Özdemir (2007, s. 43-44) yazınsal bir yapıtın gerçekleri dönüştürmeden olduğu gibi sunması durumunda yazınsallık niteliğinin tartışılır duruma geleceğini belirtir. Bu açıdan yazınsal bir yapıt gerçeklikler dünyası üzerine yapılandırılmasına karşın sanatçının alımlayıcıya iletmek istedikleri ya da sunduğu yaşantı örnekleri değişimlere uğramıştır. Yazınsal metinlerin kurmaca yönlerinin de başlıca nedeni budur.

Randall (2014, s. 126) da edebiyatın kurmaca yönüyle neden ve nasıl zevk verdiğini şu tümcelerle aktarır:

*Fantezilerimizi harekete geçirdiği zaman; beklenmedik olasılıkları görmemize yardım ettiği zaman; bizi kendi dışımıza çıkardığı ve normal olarak içinde bulunduğumuz dünyadan farklı bir dünyaya götürdüğü zaman zevk verir. Bir hikâye aslında bir dünya yaratarak zevk verir. Bir hikâye bizi bir topluluğun içine çekerek, onların davranışları, düşünceleri ve duygularına ortak kılarak zevk verir.*

Kurmacanın değeri bireyi eğlendirmesi, sorunlarından uzaklaştırması, insanlara ve yerlere ilişkin bilgi düzeyini arttırması değildir. Aslında bireyin neye inandığını bilmesine, sahip olduğu önemli nitelikleri güçlendirmesine, duyumsanması güç olan yanlış ve eksikliklerini fark etmesine yardım eder (Gardner, 1984, s. 31). Bu, edebiyatın en yüksek gerçekliğini temsil eder. Böylece insanın kendi durumunun bilinmeyen yönlerini görmesini, insanlığın ortak derinliklerini keşfetmesini ve daha eksiksiz anlamasını sağlar. En gizli kalmış insan gerçeklikleri kavranır (Nikolajeva, 2014, s. 30-31).

Sanatçı gözlemediği, duyumsadığı ya da deneyimlediği bir gerçekliği çerçeveye yerleştirerek onunla başa çıkmak için estetik bir yöntem geliştirir. Gerçek dünya, kurmaca aracılığıyla “seçilmiş deneyimler evreni”ne dönüştürülür. Bu evren tümüyle insanı hedefleyen, ekonomik ve yapıcı ya da yıkıcı bedeli olabilen deneyimlerin uzamıdır. Deneyimleme süreci de hem yaratıcısı hem de tüketicisi için tümüyle öznel süreçleri kapsar.

Vermeule (2013, s. 134) geçmişten günümüze değin edebiyat kuramcılarının edebiyatın nasıl bir deneyim yaşattığı konusunda tartıştıklarını dile getirir. Örneğin; Platon için kurgusal deneyim bireyi gerçeklikten uzaklaştıran bir yanılsama iken, Kant ise başka bir kaynaktan elde edilemeyecek bir deneyimin desteklendiğini vurgular. Bunun dışında Yeni eleştirmenler ise Kant’ın bu düşüncesini genişleterek yazınsal deneyim ya da yazınsallığın özellikle yoğun bir akıl yürütmeyi yansıttığını dile getirir. Başka bir deyişle bu bellek okuma demektir.

Cohn (2008, s. 15-22)’a göre kurmacanın en belirgin özelliği ve yarattığı deneyimlerden biri de kurmaca karakterlerin belleklerinin —gerçek yaşamın tersine— bireylere açık olmasıdır. Hem yazar hem okur olağanüstü bir biçimde bu kişilerin zihinlerinde gezinebilir ve onları en eksiksiz biçimde tanıyabilir. Böylece gerçek gerçeklik de tümüyle aşılabilir.

Gerçeklik, kurmaca evrende kendine özgü tutarlılık, nedensellik ve yeni ilişkiler bağlamında sunulur. Kurmacanın da çağrışımsal boyutu bu yeni ilişkilere göre oluşur (Göktürk, 2010, s. 50). Yazınsal yaratıcılıkta geniş bir sözvarlığına sahip olmanın ötesinde sözcükler arasında zengin bir çağrışım ağına sahip olmak önemli bir etkidir (Andreasen, 2015, s. 83). Böylece sanat yeni bir biçimi, biliş ve eylem için zaten gerçeklik durumuna gelmiş olan şeyle yeni bir değer kuramsal ilişki olarak yaratır. Alımlayıcı da sanatta her şeyin ayırıcına varır ve her şeyi anımsar (Bahtin, 2005b, s. 314).

Genel bir bakışla kurmaca gerçeklikle gündelik gerçekliğin ayrılaştığı özellikler şöyle sıralanabilir (Forster, 2016; McCarthy, 2016; Randall W. L., 2014; Huxley, 2014, s. 77; Jusdanis, 2012; Booth, 2012; Wood, 2010, s. 52; Berger, 1997, s. 162-163; Gardner, 1984; Lodge, 2013; Cohn, 2008):

### Kurmaca Gerçeklik

- ❖ Kurgusalıdır.
- ❖ Estetik bir çerçeveye sahiptir. Gerçek dünyada var olan kargaşaya (kaos) bir düzen getirir.
- ❖ Seçmeye dayandığından gerçek dünyaya göre eksiktir ve gerçek yaşamı tahrip eder.
- ❖ Yararlandığı malzemenin gerçeği yakalama sınırlılığından ve odaklayımdan dolayı insan ve yaşam gerçekliğini parçalı bir biçimde sunar.
- ❖ Kurmaca evrende göstergeler, imgelere işaret eder.
- ❖ İlginç, akıl çelici ve kışkırtıcıdır.
- ❖ Kendi içinde bütünlüklü bir kozmostur.
- ❖ Gerçek dünyayla kendi arasına bir uzaklık koyar.
- ❖ Ölüm ve doğum gibi olgular kurmaca evren için karanlık değildir.
- ❖ Karakter oluşumu yazarın keyfiliklerinden kaynaklanır.
- ❖ Bazı kurmaca karakterlerin bellekleri şeffaftır.
- ❖ Kimi durumlarda ketumdur, tuzaklar ve yanıltıcı sinyaller içerir.
- ❖ Genel bir biçim, gerilim duygusu, ton, aktarılmak istenen konu ve anlam vardır.
- ❖ Boyut ve konum belirleyen yapılardan oluştuğu için hiyerarşik bir düzeneğe sahiptir (merkez ve alt olay örgüsü; temel ve yan karakterler; tek boyutlu ve üç boyutlu karakterler; temel ve tamamlayıcı yer-zaman; açık ve örtük iletiler... gibi)
- ❖ Çatışmalarla, sorunlarla, tehditlerle ya da karakterlerin yaşamlarını karmaşıklaştıran her şeyle ilgilidir.
- ❖ Neredeyse yaşamdaki her şeyle ilgilendiğinden birçok olayın ya da durumun öbürlerini de içerdiği ve içinde yuvalandığı bir gerçekliktir.
- ❖ Başlangıç, gelişme ve genellikle çatışmaların çözümlendiği bir sona sahiptir. Ancak bunların dizimleme yöntemi esnekler.
- ❖ Kapıları dışarıya doğru değil de içeriye doğru açılır.
- ❖ Kurmaca karakterlerin yaşamları yoğun olay, heyecan ve meydan okumaları içerir.
- ❖ Kurmaca kişilerin her öyküsü bir öncekinden farklıdır. Bu nedenle gerçek insanlara oranla onların gündelik edimleri (uyuma, beslenme, acıkma gibi) kurgusal evrende neredeyse yok gibidir.
- ❖ Karakterlerin iç dünyaları gözlemlenebilir bir biçimde verilebilir.
- ❖ Kurmaca evren, yaşamı yansılar.

- ❖ Gerçektir.
- ❖ Karakter oluşumu keyfi olarak gerçekleşmez.
- ❖ Bir öykü olmadığından yalnızca herhangi bir konu ya da şeyle ilgilenmez.
- ❖ Gerçekleşenler birbirinden kopuk ve bunlar arasında neden-sonuç ilişkisi olmayabilir.
- ❖ Gündelik yaşam temelde gelişme aşamasındadır. Her zaman (ya da sıklıkla olmayan) bir kapanış bileşeni içermez (ölüm dışında). Ancak bireyin ölümü bile karmaşanın çözülmesi anlamına gelmez.
- ❖ Bireylerin içsel öyküleri gözlemlenemez ve anlatılmayacak kadar uzundur. Aynı zamanda bu her an genişleme aşamasındadır. Bu açıdan yaşam sınırsız ayrıntılarla doludur.
- ❖ Gündelik yaşamında birey yaşam öyküsünün temel karakteri, anlatıcısı ve aynı zamanda okurudur. Bu nedenle de öykünün tümüyle ortasındadır.
- ❖ Doğum öncesi ve ölüm anı ve sonrası gibi olgular gündelik yaşam açısından karanlıktır.
- ❖ Bakış açısı dağınıktır.
- ❖ Göreceli bir biçimde tekdüzedir ve bireyin günlük yaşamdaki deneyimleri kurmaca karakterler tarafından deneyimlenenler gibi heyecan verici ya da yoğun değildir. Oransal açıdan bakılırsa günlük yaşamın olaysız olduğu söylenebilir.
- ❖ Gerçek kişiler, günlük tekdüze eylemlere ya da enerjisini tutumlu kullanmak ve önemsiz sorunlarla ilgili kararlar vermek için yinelenen gündelik edimlere (uyuma, beslenme, acıkma gibi) gereksinim duyar. Bu nedenle de gündelik yaşamın olağan akışında edimler yinelenir.
- ❖ Gündelik yaşam kurmacayı yansılar.

Yaşamın sanata ya da sanatın yaşama öykünmesi görüşleri iki ayrı kutbu temsil eder. Bu nedenle de açıklanması gereken bir konudur. Kimi sanatçılar, düşünürler, filozoflar ve hatta birçok psikodilbilimci yalnızca sanatın yaşamı taklit etmediğini, benzer biçimde gerçek yaşamın da kurgusal gerçekliğe özendiğini, onu yansıladığını iddia eder. Gündelik yaşamda gerçek kişilerin yaşamlarına anlam katmak için öykülerden ya da öykünün biçimlerinden yararlandıklarını görmek çok olası bir durumdur. Yaşamın sanata özendiğinin bir göstergesidir bu. Gerçek bireylerin böyle bir yola başvurması sanatın yaşamsal düzlemde yansınması olarak yorumlanabilir. Öyküsel yaşam böylelikle gerçek yaşama etki eder ve orada kendine bir yer açar (Sanders, 2016, s. 16; Randall W. L., 2014; Gülsoy, 2014, s. 174; Wilde, 2012, s. 185; Bruner, 2004, s. 709; Berger, 1997, s. 163; Kuçuradi, 2013, s. 21).

Yaşamın sanatı yansıladığı kabullenilmesi güç bir sav olarak algılanabilir. Çünkü gerçek yaşamın gerçekliği tümüyle gözlemlenemeyecek ya da kavranamayacak kadar çok boyutludur anlayışı daha baskındır ve sanata hükmeder. Ancak, kaçınılmaz bir gerçek vardır ki *“edebiyatın kendisi dünyayı dönüştürmese de hem eleştiriyi hem yaşama etki etmeyi olanaklı kılan bilişsel bir bakış açısını besler”* (Jusdanis, 2012, s. 100); *“yaşama ve insana yönelik duyarlık oluşturur”* (Sever, 2013a, s. 134).



### 2.2.1. Kurmaca Gerçeklik, Öznel Bir Gerçekliktir

Kurmaca her şeyden önce tarihsel ve olgusal bilgiden çok yazarın imgeleminden gelen bir gerçekliktir. İmgelemden doğan bu anlatı okura yazarın gerçekliği görüşünü somut koşullarda verir. İmgelemsel içerik, yazarın algıladığı ve gördüğü gerçek üzerine kurulur. Okurdan mor ineklere ya da şarkı söyleyen köpeklere inanması beklenmez. Sahneler, karakterler ve karşılıklı konuşmalar yazarın imgeleminden kaynaklandığından bunların tümü kurgusaldır (Sawyer, 2012, s. 128).

Kurmaca gerçeklikte insan için genel bir örüntünün, belirtinin resmedildiği ya da örneklendirildiği söylenebilir. Ancak bir edebiyat sanatçısı yalnızca bir kişi ya da olaya ilişkin yazmaz, ayrıca bir dünya yaratır. Bu öznel dünya, algılanabilir dünyadaki herhangi bir yeri birebir imleyebilir ya da bunun dışında var olmayan, simgesel görünümlü ruhsal bir yere de göndermede bulunabilir. Yazarın yarattığı bu evren öyle yaratıcılıkla yansıtılmıştır ki dünyada karşılaşılan/tanık olunan kişiler, olaylar, durumlar kurmaca evrenin göndermeleriyle anlatılmaya çalışılır. (Wellek ve Warren, 2001, s. 252).

Kurmaca bireyde iyi yönde değiştirebilme gücüne sahip olduğu gibi okurunu daha kötüleştirebileceğini söylemek de olasıdır (Keen, 2007, s. 25). Okurla metin arasındaki sözleşmede bedelin ve kazanımların ne olduğunu tümüyle kestirmek güçtür. Birçok yönden belirsizliklere sahip olan bir uzlaşdır bu. McCarthy (2016, s. 28) yazınsal sözleşmedeki bu alışverişi şöyle açıklar: “Anlatı bir takas ekonomisine tabi tutulduğunda, anlaşma koşulları sabit değildir. Ne sattığınızı veya ne aldığınızı asla tam bilemezsiniz.”

Doğal olarak okurun öznel bir gerçekliği onaması çok masum bir sonuç ortaya çıkarmaz, bunun mutlaka bir bedelinin olduğu söylenebilir. Okur bir tilkinin yazı yazdığını kabul ettiği an artık yazar onu psikolojik olarak ele geçirmiş demektir. Düşsel alan bundan böyle okurun değerler sisteminin bir parçası olur (Karr, 2016, s. 156).

### 2.2.2. Kurmaca Gerçeklik Kendine Özgü Kurgusal Bir Mantığa Sahiptir

Her sanat yapının kendine özgü bir varlığı, mantıksal işleyişi ve gündelik yaşamın yasalarından ayrı yasaları vardır. Kurgunun yapısına uygun düşen her şey gerçektir. Yalnızca içsel yapıya uygun olmayan öğeler dışlanabilir. Bu yönden herhangi bir yazınsal öykü de kendi kurallarını, amacını, kendine özgü ilgi çekiciliğini ve işleyiş biçimini beraberinde getirir. İşte kendi öz kurallarını ya da ilkelerini oluşturan herhangi

bir yazınsal yapıt da edebiyatı bütünüyle kendine bağlamaya ya da onu dönüştürmeye çalışır (Forster, 2016, s. 152; Randall W. L., 2014, s. 110; Jusdanis, 2012, s. 96; Sartre, 2011, s. 105).

Kurgusal mantığın öncelikli girişimi kendine özgü mantıksal işleyişi ile “gerçek dünya” arasına bir mesafe koymaktır. Öyle ki okur yapıtı gerçek yaşamla karşılaştırsa bile bu gerçekliğe bağlı kalmak zorunda kalır. Onun odaklanması gereken biricik yayılım alanı kurmaca evrendir. Diğer bir deyişle bu evrene gerçeklik izlenimi veren konu, kişi, yer ve zaman, dünya görüşü ve ton gibi bileşenlerin oluşturduğu canlı ve devingen kozmostur. Örneğin; bitmeyen bir davayı Kafka’nın “Dava” adlı romanıyla özdeşleştirmeye çalışmak anlamsız bir çabadır. Böyle bir durumda gerçek dünyayla kurmaca evreni özdeşleştirme anlamsızdır (Wellek ve Warren, 2001, s. 252-253; Miller, 2002, s. 33-36).

### 2.2.3. *Kurmaca Gerçeklik, Gündelik Gerçekliği Bir Çerçeveye Yerleştirir*

Algılanabilir dünya bir sürekliliğe sahiptir ve onun gözle görülür sınırları yoktur (Calvino, 2011, s. 134). Sanat ise yapıtın bildirisini gerçeklik dünyasından çekip ayıran bir tür çerçeveye (Wellek ve Warren, 2001, s. 31) kullandığı araç ne olursa olsun insan açısından dünyayı ya da algılanan nesneyi sabit kılar. Böylelikle yakalanan gerçeklik başkalarına aktarılabilir, üzerine yorum yapılabilir ve ona birçok kez yaklaşılabilir (Erzen, 2012, s. 61). İnsan açısından çok geniş, kavranamaz ya da bazı durumlarda gözlemlenemeyen insan ve yaşam durumları estetik bir yöntemle algılanabilir bir yapıya büründürülür.

Yaşamın bir çerçeve içinde sunulması sanat dallarının yararlandıkları araç gerece göre de farklı işleyişe sahip olabilir. Bu konuya ilişkin olarak dilsel ve görsel göstergeler arasında bir karşılaştırma yapılabilir.

Öncelikle dilsel kurmaca zamansal bir niteliğe sahiptir (Gamble ve Yates, 2002, s. 39). Her yazar, şimdi anlatabileceği bir şeyi sonraya saklar (Booth, 2012, s. 269). Sona hemen varmayı önlemek ve gerilimi arttırmak için anlatıda gecikmeler, tuzaklar, eksik ve karmaşık yanıtlar ya da anlamı derinleştiren sapmalara başvurur (McCarthy, 2016, s. 30). Sonu erteleme yöntemleri yazınsal evrenin sürekli genişlemesine ve zamana yayılmasına yardım eder. Okur, bir bakışta çözümlenemeyecek bir düzenlemeyle buluşur.

Ayrıca dilsel göstergelerin olanaklarıyla oluşturulan kurmaca evren yalnızca yapay bir gerçeklik değil, yapay gerçekliklerin bir toplamıdır. Her bölüm, her paragraf ve her tümce öne doğru bir artış gösterir. Dolayısıyla yaratılan kurmaca dünya okurun bir anda bütünlük içinde alımlayabileceği biçimde düzenlenemez. Anlatı, tek yönlü bir yol üzerinde ilerlemeli, aşamalı bir biçimde bilgi doldurulmalı ve kurgudaki yer, karakter ve olaylar anlaşılmalıdır (Leech ve Short, 2007, s. 142; Gardner, 1984, s. 55). Bu tür anlatılarda olay örgüsü ilerledikçe bağlamı kendisi kurar. Yapıtın söylediği şeylerden, söylediği şeyi anlamlı kılacak arka planı çıkarmamız gerekir. Aslında okur, sürekli ve çoğunlukla yorum çerçeveleri oluşturur (Eagleton, 2015, s. 131).

Görsel göstergelerin yardımıyla oluşturulan kurmaca evren ise verili gerçekliği bir çerçeveye yerleştirirken dilsel göstergelerden farklı bir yol izler. Dil zamansal göstergeler, dizimleme, uzam, aşama ve görünüş yapısı yönünden zengin bir güce sahiptir. Açıkçası dilsel bir metin zamansal olarak devingen, sıralı bir yolla ilerler. Görsel göstergeler ise bu açıdan yazılı metinlerden farklıdır (Painter, Martin, ve Unsworth, 2012, s. 133). Örneğin; resim sanatı gerçekliği bir çerçeveye yerleştirirken hacimsel bir gerçeklik var eder. Berger (2017, s. 26-27) resim sanatında her şeyin alımlayıcıya bir bütün içinde ve aynı anda sunulduğunu belirtir.

*Resimde, tüm öğeler aynı anda bir arada görülebilecek biçimde karşımızdadır. Seyirci resmin her öğesini ayrı ayrı incelemek için resme bir süre bakmak isteyebilir; oysa her sonuca varışımızda, resmin bütünü, bu sonucu doğrulamak ya da çürütmek amacıyla yeniden başvurulmak üzere karşımızdadır. Resim, bir bütün olarak tüm yetkesiyle her zaman karşımızdadır.*

Pamuk (2011, s. 75) da resim sanatıyla edebiyat arasında bir karşılaştırma yaparak dilsel kurmaca dünyanın zamansallık özelliğini, başka deyişle anlamının oluşturulmasının ya da tüketilmesinin daha fazla zaman gerektirdiğini belirtir:

*Bir manzara resmine baktığımızda, genel anlamı bir anda hemen kavrarız. Her şey karşımızda, hacmin içindedir. Ama bir şiirin ya da edebi anlatının genel anlamını kavrayabilmek için kahramanların, olayların zaman içindeki değişimlerini –yani hikâyeyi, dramı, olayları- anlamak gerekir. Olaylar, dram, zaman içinde yer alır. Ayrıca onları okumak, izlemek de zaman alır.*

Görsel göstergelerin dilsel göstergelerden ayrıldığı diğer bir nokta ise anlamlarının yorumlanması ya da kestirilmesindeki yoğunluk derecesidir. Dilsel metin bu açıdan irdelendiğinde kurgusal evreni bir yönüyle “olasılıklar”dan da kurtararak

alımlama biçimine daha fazla yön verir. Görsel metin ise dilsel öğelerden arınık olduğu için yorumu daha fazla açıktır.

Calvino'nun "Kesişen Yazgılar Şatosu" adlı yapıtın yardımıyla bu belirleme şöyle açıklanabilir. Anlatıda ormandan geçerek bir şatoda buluşan ve konuşma yetilerini yitiren bir grup insan konu edilir. Bu kişiler yaşamlarını tarot kartlarıyla birbirlerine anlatmaya başlarlar. Ancak anlatmak istedikleri anlatıcının yardımıyla ve birer yorum olarak yansır. Çünkü görsel metin (tarot kartları) olasılığa dayalıdır ve daha fazla yorumlamayı gerektirir:

*...sarışın bir genç olan Kupa Şövalyesi olarak sunmakla, sofrada arkadaşımız, **herhalde** hem zenginliğine hem de lükse ve har vurup harman savurmaya meraklı olduğuna işaret etmek, ata binmiş olmasının da seriiven düşkünlüğünü açığa vurduğunu söylemek istiyordu; **ama bana kalırsa**<sup>1</sup>, atın bellemelerine değin bütün o işlemler, gerçek bir şövalyeden çok, öyle görünmek isteyen biri olduğunu gösteriyordu" (Kesişen Yazgılar Şatosu, 2014, s. 21).*

Nikolajeva (2014, s. 95-97)'ya göre görünüşte alımlanma "hızı" açısından dilsel ve görsel metinler arasında bir fark olmadığı düşünülür. Oysa görsel uyarılar dilsel uyarılardan daha güçlüdür. Örneğin; birinin yüz ifadesi ya da bedensel duruşu beyne dilsel anlatımlardan ("*Bu kişi mutlu, üzgün, öfkeli ya da ürkmüş.*" gibi tümceler aracılığıyla) daha güçlü uyarı imleri gönderir. Çünkü evrimsel olarak görsel algı insanın beyniyle daha yakından ilişkilidir. Dilsel (yazılı ya da sözlü) algı, sürece dayalı bir öğrenmeyi gerektirir; görsel algı ise bir doğallık içinde gerçekleşir. Başka bir anlatımla görsel imgeler kendini dolaysızlık içinde sunarken, sözcükler ise daha fazla bir süreye gereksinim duyar. Doğal olarak okuma yazma becerisini edinmemiş çocuklar sözcüklerden çok görsel imgelere gereksinim duyarlar. Resimli yapıtlar bu nedenle çocuklar için olağanüstü birer bellek-okuma etkinliği sunar ve duygusal zekâlarının gelişimi için etkili araçlara dönüşür. Ayrıca gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda da çocukların sözcüklerle desteklenmeyen görsel imgelere daha fazla duygusal tepki verdikleri görülmüştür.

Gerçekten de evrimsel açıdan bakıldığında yazının icadı, insan genomunun ona uyarlanamayacağı kadar yakın bir zamanda (yaklaşık 5400 yıl önce) gerçekleşmiştir. Beyinde dil ve toplumsallaşma için gerekli aygıtların yüz binlerce yıl öncesinden

---

<sup>1</sup> Söz konusu vurgulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

evrimleştiği söylenebilir. Ancak bunu birkaç bin yıl öncesine dayanan okuma için söylemek geçerli olamaz (Dehaene, 2014, s. 163). Ayrıca bebeğin görsel sistemi yaşamın ilk aylarından başlayarak görsel sahneyle nesneyi birbirinden ayırt edecek kadar karmaşık ve çok yönlüdür. Bebekler bir nesneyi karşıdan gördükleri zaman ona ilişkin üç boyutlu bir çıkarımda bulunabilirler. İnsanın bu “*sabit görsel tanıma*” yetisi daha sonraki süreçte de okuma becerisi edinimi için yerli yerinde durur (Dehaene, 2014, s. 257-260).

Yapılan deneysel çalışmalara bakıldığında da çocuklarla yetişkinlerin görsellere birbirinden ayrı biçimde yoğunlaştıkları görülmüştür. Yetişkinler dilsel metinlere odaklanırken ve dilsel öğeler onlar için daha önemliken çocukların içgüdüsel olarak öncelikle görsellere baktıkları görülmüştür (Lukens, Smith, ve Coffel, 2013, s. 61). Painter, Martin ve Unsworth (2012, s. 53) de görsel göstergelerden oluşan metinlerin dilsel metinlerden daha ulaşılabilir/kavranabilir oldukları için ilk okuma deneyimlerinde çocuklara önerildiğini belirtir.

Dış gerçekliğin zamansal ya da hacimsel bir çerçeve içinde sunulması çocuk edebiyatındaki kurgusal gerçekliğin irdelenmesi açısından önemlidir. Özellikle görsel ve dilsel göstergelerin birlikte kullanıldığı yapıtlarda çocuk okurun verili gerçeklikle zamansal ve hacimsel bir iletişime geçtiği görülür. Ayrıca çocuğun ilgi, gereksinim ve gelişim düzeyine koşut olarak genellikle görsellerin yerlerini zamanla dilsel göstergeler alır. Bu açıdan çocuk edebiyatında kurgusal düzenlemenin yaş düzeylerine koşut bir biçimde hacimden zamansallığa doğru geçiş gösterdiği söylenebilir.

Doğal olarak insan doğasının temel duyularından olan bu yeti okuma becerisi ve okuma kültürü edinme süreci açısından da önemlidir. Sever (2013a, s. 10-13) de okuma kültürü edinimi sürecinin ilk basamağının görsel okuryazarlık olduğunu belirtmektedir. Görme duyusunun anlam oluşturmaya etkin bir biçimde katıldığı bu aşamada simgeler yerine renkle, çizgiyle oluşturulmuş biçim ve düzenlemelerle iletişim kurulur.

#### 2.2.4. *Kurmaca Gerçeklik, Gerçeklik Duygusu Verir*

Kurmaca, insanların gerçeklik duygusunu o kadar karıştırır ki güçlü ideolojik güçlerin egemenliğine karşı okurunu savunmasız bir duruma getirebilir (Vermeule, 2013, s. 41). Kurmacanın yarattığı gerçeklik duygusu ya da onun dış dünya gerçekliğiyle somut ilişki içinde bulunmuş gibi görünmesi “*okurun yorumu, yazınsal amaçlılık ve insanın bilişsel işleyişi*”yle ilişkilendirilebilir:



**Çizelge 1:** Gerçeklik Duygusunun Oluşumunu Sağlayan Temel Etkileşim Yapısı

#### 2.2.4.1. Gerçeklik Duygusu, Okurun Yorumuyla Ortaya Çıkar

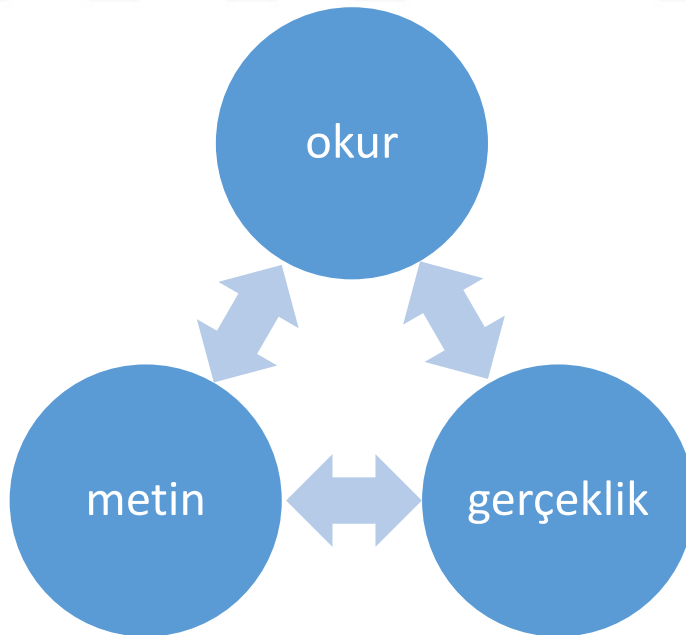
Kurmacanın yarattığı gerçeklik duygusu, ilk olarak alımlayıcının kurmaca evrene yaklaşma biçimiyle ilgilidir, başka deyişle yorumbilgiseldir. Tümüyle okur eksenli bir yanılısama ya da izlenimdir. Kurgusal gerçekliğin kaynağını ve dengini dış dünyada bulma çabasıdır. Bu nedenle sürekli dış dünyayla bağ kurulmaya çalışılır. Eco (2011, s. 43) ve Göktürk (2010, s. 64) edebiyat ve dış dünyada bulunan gerçeklik ilişkisinin alımlayanın yorumu sonucunda ortaya çıktığını belirtir. Bu bağ, yalnızca okurun metnin soyut düzeyinden yola çıkması durumunda kurulabilir. Çünkü kurmacadaki somut anlam düzeyi çoğunlukla gerçek yaşam dünyasındaki durumlarla doğrudan özdeş değildir.

Doğal olarak pek çok okur kurmaca ile gerçek arasındaki farkı göremez duruma gelir (Eco, 2011, s. 62). Booth (2012, s. 262)'a göre de olgunlaşmamış okurlar her karakterle özdeşleşir ve kurmacayla kendisi arasındaki uzaklık duygusunu yitirerek sanatsal deneyim şansını yitirir.

Bahtin (2005b, s. 47) de bazı "eğitimsiz" okurların kurmaca karakterlere kendilerini yansıttığını ve karakteri tamamlayan bütün özellikleri göz ardı ettiklerini belirtir. Bu tür okumalarda sanatsal algılama yerini anlatıda daha önceden belirlenen ve özgürlükten yoksun bir düşlemeye bırakır. Böyle okurlar edilgin bir düşleme biçimi sergilerler.

Okur, kurmaca bir karakteri tanıdıktan sonra aradan süre geçse bile belleğinde ona ilişkin bir imgeye sahiptir. Bu yönüyle kurmaca karakterler insan belleğinde sarsılmaz bir yer edinebilirler. İşte onların yarattığı bu etki onları gerçek birer insanmış gibi algılamamıza neden olur (Randall W. L., 2014, s. 193).

Gamble ve Yates (2002, s. 56) de yapıtlarda karşılaşılan karakterlerin gerçek yaşamdaki insanların bir yansıması olduğunu varsaymanın kolaylığından söz eder. Çünkü onlar böyle bir yanılısma yaratırlar. Bir okur, özdeşim kurduğu bir karakteri “tıpkı benim gibi” olarak tanımlayabilir ya da gerçek insanlar gibi neden sevdiği ya da sevmediğine dönük yargılarda bulunabilir. Bu özellikle çocuklarda kolaylıkla görülebilecek bir algılayış biçimidir. Çünkü onlar kurmaca bir ürünle karşılaştıklarında (bir film ya da kitap) dolayındaki (media) kurmaca karakterlerle kendilerini karşılaştırırlar: “Ben buna benziyorum.”; “Ben ona benzemiyorum.”; “Nasıl böyle olabilirim.” ya da “Asla böyle olmak istemem.” gibi anlatımlarla imgelemsel gerçekliği “-mış gibi” yaşarlar. Böylece kurgusal yaratıları kendi amaçları doğrultusunda yorumlarlar (Oittinen, 2000, s. 50). Bu doğrultudaki yazınsal iletişim “gerçeklik-okur-metin” arasında birbirini sürekli besleyici bir işlev görür:



**Çizelge 2:** Üç Yönlü İlişki Gösterimi<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Gamble ve Yates, 2002, s. 56’ dan alınmıştır.

Nikolajeva (2014, s. 85-86) da kurmaca karakterlere dönük “*tıpkı benim gibi*” tepkisinin özellikle çocuk okur tarafından verildiğini belirtir. Çocuk okur, yaşam deneyimlerinin kısıtlılığından ve yeterli düzeyde eşduyum kuramadığından böyle bir algıya daha fazla açıktır. Kurgusal bellek, oluşturulmuş bir bellektir, doğal olarak kurgusal bir bilinci gerçek dünyadaki insanlara aktarmaya çalışmak çocuk okur açısından sakıncalı olabilir. Çocuk okur, kendi gerçek belleğiyle kurgusal belleği birbirinden ayırdığında yetkin bir okura dönüşebilir. Böylece başarılı bir “*bellek-okur*”u olabilir.

#### 2.2.4.2. Gerçeklik Duygusu, Yazınsal Amaçlılık Çerçevesinde Oluşur

Yazınsal yaratıların öz amaçlılığı gerçeklik duygusunu oluşturan ikinci boyuttur. Çünkü yazınsal yapıtlar kullandıkları yöntemler aracılığıyla böyle bir yanılsama yaratma çabası içindedirler. Böylelikle okur, yazınsal yapıttaki karakterlere, durumlara, olaylara tepki verir. Leech ve Short (2007, s. 123) da kurmacada temel kaygının gerçek deneyim yanılsaması olduğuna dikkat çeker. Bu yönüyle kurmaca söylem bilimsel söylemden ayrılır. Çünkü bilimsel söylem tam tersine kitlesini bu yanılsamadan uzaklaştırma amacı güder.

Yazınsal ya da kurgusal olmayan farklı bileşenler de kurmaca evrende kendine yer edinebilir (Smith H. , 2005, s. 61). Okurda sağlam bir gerçeklik duygusu yaratmak için gerçek belgelerin dili bile yansılır (Gülsoy, 2014, s. 212). Böylece kurmaca evren olağanüstü bir biçimde her şeyle ilgili görünür. Öyle ki mektup, günlük, yemin yazılı ifadeler gibi gerçek metin türlerini de kendi içinde eriterek/asimile ederek/bozarak kendi amacı doğrultusunda kullanır (Lodge, 2013, s. 86).

Nesnel gerçekliğe sahip belgelerin yansınmasıyla ya da çeşitli kaynakların tanıklığıyla kimi fantastik kurgular da bir yönüyle gerçekliğe çekilir. Böylece kurgulanan olaya dönük okurda bir gerçeklik duygusu oluşturulur (Sever, 2013a, s. 208-209). Görüldüğü gibi dış dünyadan belgeler sunmak ya da gerçek kaynakların dilini yansılamak öncelikle kurmacanın daha gerçekçi bir düzleme çekilmesine hizmet eder. Okurda düşsel evrene dönük daha inandırıcı bir gerçeklik duygusu yaratılmaya çalışılır. Gerçeklik izlenimi veren bir belgeden yararlanmaya “Lollipop” adlı çocuk romanındaki satış fişi örnek verilebilir:



*Lollipop çuvaldan indi ve fişleri aldı. Bazılarının üstünde büyük rakamlar, bazılarında ise küçük rakamlar vardı. Sonra biri gözüne çarptı, üstünde şu yazılıydı:*

SATIŞ FİŞİ	
TARİH: NO:	
CINSİ	TUTARI
	14.30
	3.20
	6.50
TOPLAM	24.00

*Lollipop rahat bir soluk aldı. Diğer fişleri tezgâhın altındaki çöp sepetine attı. 14.30, 3.20 ve 6.50 yazılı pusulayı cebine soktu. Eve geldiğinde onu çıkardı (Lollipop, 2011, s. 48-49).*

Gerçek dünyadaki neredeyse her şeyle ilgilenme özelliğine sahip olan kurgusal evren içeriğinde ham bilgiye de yer verebilir elbette. Ancak böyle bir durumda bile bu tür bilgilerin olgusal dünyadaki doğruluğu karşılayıp karşılamadığı ya da bunlarla uyuşup uyuşmadığı önemli değildir. Asıl önemsenmesi gereken bunun kurgusal mantıktaki işleyiştir (Eagleton, 2015, s. 133).

Kurmacada olgu gibi görünen anlatımların çoğu bir değerlendirme yükü taşır. Parçaların önemini bir biçimde düzene sokar ve okurun inançlarını etkiler (Booth, 2012, s. 190). “Kuraklık yedi yıl sürdü ve aileyi iflas ettirdi.” “Babası bankacı, annesi ev hanımıydı.” “Savaşta kayıplarımız on kat artmıştı ancak genelkurmay hala kaybettiğimizi kabul etmiyordu.” gibi tümceler okura ham bilgiler sunar. Oysa okur bunların yapıtlarda ham bilgi okuduğunun bile farkına varamayabilir. Çünkü yazarlar bu türdeki bilgilerden psikolojik bir ilgi uyandıracak biçimde yararlanırlar (Karr, 2016, s. 139-140).

Ham bilginin kurmaca evrendeki işleyişi “Yedi Denizlerde-3: Kükreyen Kırklar” adlı yapıttaki ansiklopedik bilgiyle açıklanabilir. Burada temel önceliğin de okurda psikolojik bir ilgi uyandırmak ve kurmaca evrende bir gerçeklik duygusu yaratmak olduğu söylenebilir:

*Hayır uydurmuyorum. Mesela Mary Celeste gemisi bunun en tanınmış örneği. 1800'lerin sonunda, Azoz adaları açıklarında, mürettebatı kaybolmuş bir halde bulunmuş. Filikaları ve kargosu yerindeymiş. Kaptan ve mürettebatın eşyası da öyle. Fakat içeride kimse yokmuş” (Yedi Denizlerde: Kükreyen Kırklar, 2016, s. 33).*

*Mary Celeste 4 Aralık 1872 tarihinde Atlantik Okyanusu'nda terk edilmiş olarak bulunduğu beri gizemini koruyan bir ticari gemidir. Gemi bulunduğu bir filikası kayıptı ve iyi bir durumdaydı, rüzgârın da etkisiyle Cebelitarık Boğazı'na doğru ilerliyordu. Bulduğu zaman yaklaşık bir ay önce yola çıkmıştı ve hâlihazırda güvertesinde altı aylık su ve erzak mevcut idi. Kargosuna dokunulmamıştı ve yolcu ve tayfaların da şahsi eşyaları yerlerinde duruyordu. Gemi mürettebatı ise bir daha hiç bulunamadı ve kendilerinden hiç haber alınamadı. Bu terk edilmiş ve başıboş gemi denizcilik tarihinin en gizemli hikâyelerinden biri olarak hala çözümlenememiş sebepsel teoriler içermektedir (Wikipedia, 2016).*

#### 2.2.4.3. Gerçeklik Duygusu, Bilişsel İşleyişe Bağlı Biçimde Ortaya Çıkar

Kurmacanın hem üretim hem de tüketim aşamaları yoğun bilişsel süreçlere gereksinim duyar. Doğal olarak bilişsel bir eylem olan “imgelem/düş” sonucu ortaya çıkan kurmaca ve onun yarattığı gerçeklik duygusu insan beyninin işleyiş biçimiyle de yakından ilgilidir. Özellikle bilişsel açıdan düşlemekle yapmak arasında büyük uçurumun olduğunu söylemek güçtür. Son dönemlerde yapılan bilimsel çalışmalarda da bu görüşü destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Gerçek deneyimlerde olduğu gibi düşünme anında da beynin benzer bölgeleri etkinleşmektedir.

Dehaene (2014, s. 401)'ye göre insan beyni sanat yapıtlarının ortaya çıkardığı karmaşık duyguları kavrayacak düzeyde geniş bilişsel bir temsil seçkisine sahiptir. Nöronal açıdan bakıldığında ise bir sanat yapıtının aktardıkları beynin birçok farklı bölgesini etkin duruma getirmektedir. Örneğin; bir resimdeki doku, yüzler, eller ya da duygular beynin farklı bölgeleri tarafından işlenmektedir. Bu nedenle bir sanat yapıtı da beyindeki birden fazla işlemciyi yeni, eş zamanlı ve uyumlu bir biçimde uyardığında nitelikli bir yapıta dönüşmektedir.

İmgeleme konusunda imgelerin bellekte doğrudan mı yoksa simgesel olarak mı temsil edildiği öncelikle tartışma konusudur. Örneğin; canlı bir ağaç düşlendiğinde bellekte bir ağaç mı canlanmakta yoksa ağaçla ilgili bir kavram ve onun özellikleri mi

temsil edilmektedir? Bu konuya ilişkin geliştirilen kuramlar farklı görüşler ileri sürmektedir. Ancak “İşlevsel-eşitlik kuramı”na göre bellekte canlandırmayla ve algı arasında hemen hemen birbirine eşit süreçler söz konusudur. Psikoloji alanında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarla da bellekteki imgelerin yapısal olarak gerçek dünyadaki nesnelere eşbiçimli (izomorfik) örtüşmeleri bile işlevsellik yönünden benzeştikleri bulgulanmıştır. Farklı bir deyişle imgeler “ikinci dereceden eşbiçimlilik (izomorfik)” özelliği sergiler (Solso, MacLin ve MacLin, 2013, s. 353-360).

Keysers (2011, s. 76) de ayna nöronların<sup>3</sup> keşfinden önce düşünme ile gerçekte onu görmenin farklı olduğunu düşündüğünü belirtir. Ancak ayna nöronlar, düşünme süresince düşlenen eylemleri gerçekte yapıyormuş gibi etkin duruma getirir. Böylece hem gözlem hem de düşünme boyunca beyin bilişsel olarak gördüğü ya da düşlediği eylemi yineler. Ayrıca deneysel olarak elde edilen kanıtlara göre bir şeyi duymak ve yapmak beyinde benzer gölgeleri etkin duruma getirir. Örneğin “tekmelemek” sözcüğü duyulursa gerçekte yapıldığına benzer biçimde beyinde ayak eylemlerinin premotor gösterimleri etkin duruma gelmektedir (Keysers, 2011, s. 102). Gerçek hareketlerde etkinleşme daha geniş bir alanda olmasına karşın sözcükleri okumanın yarattığı etkinleşme de beynin yaklaşık olarak aynı bölgelerinde gerçekleşmektedir (Goldstein, 2013, s. 537).

Nikolajeva (2014, s. 83)’ya göre de kurmaca, duyguları yansılayan durumlar yaratır. Ayna nöronları aracılığıyla yazınsal karakterlerle özdeşim kurarız. Ayrıca bu nöronların etkisiyle kurgusal ya da gerçek olmalarına bakmaksızın amaçları bizim amaçlarımıza benzediğinde ya da onları çağrıştırdığında başkalarını taklit ederiz.

Manguel (2016, s. 74) düşsel gerçeklikle fiziksel gerçekliğin yarattığı etkinin benzerliğini ve iç içeliğini şöyle aktarır:

*Biyoloji açısından bakıldığında, hayal gücü, bizlere her ne kadar fiziksel gerçekliğe dayanmasalar da fiziksel dünyada gerçekleşenlerle aynı güç ve tesirle bizi eğiten ve geliştiren deneyimler sağlamak üzere gelişmiş bir yaşamda kalma mekanizmasıdır. Bütünüyle farkında olmayabileceğimiz öğrenme süreçlerini deneyimlememize ve*

---

<sup>3</sup> 1990’ların başında keşfedilen ayna nöronları insanı çevreleyen kişilerin davranış ve duygularına, başkalarını kendisinin bir parçası durumuna getirecek biçimde ayna tutar. Bireyin başkalarının duyumsadıklarını anlamasına ve toplumsallaşmasına yardım eder (Keysers, 2011). Ayrıca bu nöronlar, ilk keşfedildikleri günlerden bugüne değin birçok kez deneylerle doğrulanmıştır. Beyindeki yapılarla işlevleri arasındaki arayüzlerin anlaşılmasında olağanüstü bir bulgusal değer göstermiştir (Ramachandran, 2015, s. 178).

*kaydetmemize izin veren hikâyeler tahayyül ederiz (ya da hayal ederiz, icat ederiz veya tekrarlarız) ve bu esnada dünyada olup bitenleri sürekli olarak dünyada olup bittiğini sandıklarımızla karıştırırız. Bu anlamda, cismen yaşanan hikâye ile imgelemde yaşanan hikâye eş mertebede yer alırlar.*

Düşünceler ve fiziksel duygular sanıldığından daha fazla iç içe geçmiş durumdadır. Bir grup katılımcının bulunduğu deneysel bir çalışmada katılımcılara bir dizi öykü anlatıldı. Bu öyküler anlatılırken katılımcıların beyinlerinde hangi bölgelerin etkin duruma geldiği MRI (Manyetik Rezonans Görüntüleme) cihazıyla tarandı. Taramaların sonucunda bireylerin öykülerdeki duyguların yarattığı acıya benzer biçimde tepki geliştirdikleri görüldü. Bu algılamalar çok somuttu ve temel beden sistemini denetleyen beyin bölgeleri tarafından üretilmişti. Bu nedenle gerçek yaşamda duyumsandığı gibi bireyler herhangi birinin bir sorunla karşılaştığını, acı duyduğunu ya da heyecanlandığını duyduğunda ya da okuduğunda buna fiziksel olarak da tepki vermektedir. Kalp hızlı çarpmakta ya da göğüs sıkışmaktadır. Dolayısıyla da bu ifadeler bir eğretilmeden çok fazlasını içerir (Svoboda, 2013). Yalın bir deyişle bir duygunun ortaya çıkması için tek yol, onun bedensel olarak deneyimlenmesi değildir. Okumak, görmek ya da işitmek gibi algılama biçimleri de benzer etki yaratabilmektedir. Okuma eylemi açısından dile getirirsek dolaylı bir deneyimleme biçimi olan kurmaca da gerçek yaşam eylemlerine dayanarak “-miş gibi” bir algı yaratır.

#### 2.2.5. Kurmaca Gerçeklik, Bilgi Kaynağını İçinde Barındıran Özerk Bir Yapıya Sahiptir

Yazınsal yapıtlar sıklıkla okurunun bilmediği, henüz bilmediği ya da asla bilemeyeceği şeyler bilirler (Eagleton, 2015, s. 24). Kurmacada yazar bazı bilgileri saklamaktan kaçınmazsa anlattığı öykü bir sonsuzluk içinde devinir. Farklı bir deyişle öykünün ne başı ne de sonu olur (Llosa, 2012, s. 113; Eagleton, 2015, s. 123-124). Ayrıca kurmaca bir metin kendi anlatı dünyasında gerçek ve gerçek dışı olanları söylemez, neyin geçerli olduğunu, neyin de önemsiz sayılarak dikkate alınmayacağını açıklar. Böylece okur, kurmaca karakterlere ilişkin kesin savlarda bulunduğu düşüncesine kapılır (Eco, 2011, s. 73).

Yazınsal gerçeklik bazı sırlarını saklar, gizler. Kendini tümüyle açığa vurmaz. Bu gerçekliğe ulaşmanın tek yolu yapıttaki sözcükleri okumaktan geçer. Gerçekliğe ilişkin bilgi yalnızca yapıttan elde edilebilir. Okurun bildikleri yapıttaki sözcüklerle sınırlıdır. Okurun bu gerçekliğe ilişkin daha fazla bilgi edinebileceği farklı bir bilgi kaynağı yoktur. Yazınsal yapıttaki gerçeklik anlatıcının tanıklığına dayanır. Dış

dünyadaki kanıtları doğrulama ya da yanlışlama olanağı varken “yazınsal kanıt” bu özellikten yoksundur. Gerçek dünyaya ait kanıtlarda atlamalar, çıkarmalar ve boşluklar sonradan doldurulabilir, ancak yazınsal kanıtta bu artık gerçekleşmeyecek bir durumdur (Miller, 2002, s. 39; Eagleton, 2015, s. 55). Ancak yazar bildiklerinin hepsini okurla paylaşmasa bile okurda her şeyin açıklanabileceği yolunda bir duygu uyandırabilir. Bu duygu ise gündelik yaşamda okurun asla edinemeyeceği bir gerçeklik izlenimi yaratır (Forster, 2016, s. 103).

Okurun elinde bitmiş yapıtın dışında kanıt yoktur (Wellek ve Warren, 2001, s. 171). Bu yönüyle kurgulamada belgenin güvenilirliği söz konusu değildir (Bahtin, 2005b, s. 190). Dış dünyadaki bildirim doğruluk değeri varken sanatsal yaratılarda aktarılanlara ilişkin olarak “doğru” kavramını kullanmak sorun yaratabilir. Bunların doğruluk değeri yoktur. Yaratı, içinde yalnızca bir şeyleri imler ve temsil eder (Goodman, 2010, s. 25).

Birçok düşünür tarafından bir şey yaratma ya da yeni bir şeyi dünyaya getirme anlamı taşıyan sanatsal üretimde temel sorun var olan bir şeyle ilişkili olma ya da onu temsil etmekten çok anlatımın farklı bir başvuru kaynağı gerektirmeden doğru biçimde algılanmasıdır (Erzen, 2012, s. 22). Kıran ve Kıran (2007, s. 57) da bilgi kaynağını içinde barındıran kurmacanın kendi özgü işleyişini şu tümcelerle aktarır:

*Bir dünya kurmak kişileri ve nesnelere bu kişilerin özelliklerini yeniden tümüyle tanımlamak anlamına gelir. Metinde oluşturulan kurmaca dünya sonludur. Tüm öğeleri metnin içinde olduğu için çözümlenmesi gerçek dünyadan daha kolaydır. Ancak kurmaca dünyanın sonlu bütünüyle, gerçek dünyanın sonsuz bütünü arasındaki örtüşmeler, benzerlikler çok fazladır. Kullanılan her sözcük, göndermeleri gerçek dünyanın öğeleri olan bir ansiklopedi maddesi açar. Bununla beraber kurmaca dünyanın kişileri gerçeğe göndermede bulunsalar, örneğin birer tarihsel kahraman olsalar bile, hiçbir zaman ‘gerçek’ özelliği taşımadıklarını unutmamak gerekir. Tanım olarak, ait oldukları ‘dünya’ gibi, kurmacadırlar, yani yaratılmış ‘kâğıttan varlıklardır’, bir başka deyişle, bunlar dilin yarattığı varlıklardır.*

Kendini tamamlaması için gerçek kanıtlara gereksinim duymayan kurmaca evren bu yönden sanatçıdan da kopar ve bağımsız bir varlığa dönüşür. Badiou (2013, s. 53)’ya göre sanatsal süreçte özne-nokta sanatçı değil de onun ürettiği yapıtlardır. Sanatçı yapıtları oluşturmasına karşın alımlayıcı yapıtları ona indirgeyemez. Bahtin (2005b, s. 180-181) için de sanatçının hangi bireysel özelliğini yapıta yansıttığını

belirlemek güçtür. Bu nedenle sanatçının öznelliği sanatsal nesne üzerinde somut biçimini alır.

Gadamer (2002, s. 24)'e göre edebiyat denilen sanatsal olgudaki ortak nokta dilsel görüngüyü düşünce yoğunluğundan daha fazla işlediğinden yazarın ortadan kaybolması ve yaratılan metne daha fazla bir şey eklenememesidir. Yalın bir deyişle her şey metin içindeki sözcüklerin içindedir. Bu da yazma sanatını ortaya çıkarır. Bu açıdan dünyada bir nesneye dönüşür dönüşmez yazarından da ayrılır (Eagleton, 2015, s. 129). Böylece yapıt özerkleşir ve üreticisine karşı bağımsızlaşır (İnce, 2002, s. 111). Yazar da yapıtının bir okuru durumuna gelir. Öyle ki kendi yapıtına yaklaşırken neredeyse başka bir okur ölçüsünde yanılırlara, yanlış yorumlamalara düşebilir (Wellek ve Warren, 2001, s. 171).

Yetkin bir okur “*metin içi meşruluk*” (Eco, 2011, s. 77) gösteren yazınsal kanıtları bilimsel ya da nesnel dünyadaki verilerle denetleme, doğrulama gereksinimi duymaz. Dış dünyadaki gerçekliğin yazınsal gerçeklik ya da doğrulukta birebir yinelenmediğini, her şeyin bir gerçeklik duygusu yaratacak bir biçimde kurgulandığını bilir (İnce, 2002, s. 91). Öyle ki herhangi bir yazınsal metin yazınsal alışkanlıkların dışına çıktığı zaman ya da metinlerarası ilişkilerle okuru dış dünyaya yönlendirse bile sonunda okur bu dünyaya yönelmek zorunda kalır (İnce, 2002, s. 120).

Heidegger (2009, s. 175) de sanatın “kurma” eylemiyle olan ilişkisini vurgulayarak ortaya çıkan yeni gerçekliğin dışsal gerçeklikten nasıl koptuğunu şöyle açıklar: “*Daha önce olup biten, yapıt tarafından dışsal gerçekliği bağlamında çürütülür. Bu nedenle sanatın kurduğu şeyin yerini; zaten var olan hiçbir zaman tutamaz. Kurma bir taşmadır, bir sunudur; bir ödüldür, armağandır.*”

Yaratılan kurmaca gerçekliğin dış dünyayla tutarlılığından çok önemli olan iç tutarlılıktır. Bu, kurmacadaki devingen, bütünsel ve canlı düzeneğin bir göstergesidir. Çünkü kurmaca gerçeklik, dış dünyadan ayrı özgül bir dünya olarak kendi bilgi kaynağına dayalı bir biçimde yorumlanır. Doğal olarak “*iç tutarlılık ve inandırıcılık, göndergesel doğruluktan daha önemli bir duruma gelir*” (Wood, 2010, s. 146).

Nabokov (2014, s. 35-36) da kurmacada var olan bu özgül yönün okur tarafından nasıl görülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini şöyle açıklar:

*Sanat eserinin, her durumda yeni bir dünyanın yaratılması olduğunu daima anımsamalıyız, öyle ki ilk yapmamız gereken, bu yeni dünyayı olabildiğince yakından incelemek, bu dünyaya, hâlihazırda bildiğimiz*

*dünyalarla hiçbir bağlantısı olmayan tamamen yeni bir şey olarak yaklaşmaktır. Bu yeni dünya yakından incelendikten sonra ve ancak bundan sonra dünyanın, diğer dünyalarla ve bilginin diğer dallarıyla olan bağlantılarını araştıralım.*

#### 2.2.6. *Kurmaca Gerçeklik, Bir Seçmeye Dayandığı İçin Dış Dünyaya Göre Eksiktir*

Öznel imgelemsel süreçlere dayanan kurgusal gerçeklik, dış dünyadaki gerçekliğe göre eksiktir (Miller, 2002, s. 33; Eco, 2011, s. 100; Sartre, 2011, s. 72). Öyküleştirme edimi, seçici bir süreçtir. Çünkü bilincin kendisi seçici bir biçimde işler ve insan önemli olana odaklanır (Randall W. L., 2014, s. 164). Ayrıca gerçekliğin kısıtlama yoluyla biçimlendirilmesi sanatsal girişimlerin olmazsa olmazlarından (Eco, 2011, s. 26).

Calvino (2011, s. 102)'ya göre düş gücü, olası bütün bireşimleri dikkate alan ve bunlar arasında bir amaca karşılık gelenlerini ya da yalnızca en ilginç, en hoş, en eğlenceli olanlarını seçen bir tür bilgisayardır. Doğal olarak imgelemsel gerçeklik, kendi dışındaki tüm öğelerin seçilmesine dayanır ve sanatçının da düş gücü bu düzeneğe (mekanizma) göre işler.

Yazınsal yaratım gerçekliği eksiksiz bir biçimde yakalayamaz. Gerçekçi olduğu söylenen her şey aslında gerçekliğin açığı verilmiş ve üzerinde oynanmış bir biçimdir. Değil bir insanın yaşamının, onun dış görünüşünün görsel eksiksizliği, tırnağındaki bir lekenin bile eksiksiz anlatılması olanaklı değildir. Çünkü sözel yaratımda bir insanın bütünlüğü birçok başka özelliğiyle iç içe geçer. İşte, bu gerekçelerden dolayı da yazınsal anlatılar asla tüketilemez ve sürekli yeni anlamlar üretirler (Eagleton, 2015, s. 123; Bahtin, 2005b, s. 53; Kula, 2008, s. 272; Bayrav, 1999, s. 114).

Yazarın seçmesi, sonra da seçtiği gereçleri belli bir yapıda birleştirmesi, metnin kuruluş sürecini oluşturur. Ayrıca bu seçme okurun metnin dünyasına açılmasına ve içerikteki öğeleri tutarlı bir bütünlükte görmesini sağlar (Göktürk, 2010, s. 117). Algılanabilir gerçekliğin bir bütün olarak aktarılmasından çok bilindik öğelerin yeni bir bireşim oluşturmaya dayanan kurmaca sanatında seçilen öğeler arasındaki birliktelik izleksel yönden bir uyum taşır (Göktürk, 2010, s. 74). Bu izleksel bütünleştirme de yapıtın iç tutarlılığını oluşturur (Kundera, 2012, s. 84).

İnsanın ve yaşamın gözlenemez ya da kavranamaz genişliği yaratıcı bilincin öznel bakış açısıyla ve gördüğü oranda alımlayıcıyla buluşur. Görgül gerçekliği oluşturan bazı nitelikler dışta bırakılır ya da ona yeni eklemeler yapılır. Dolayısıyla

kurmaca evren yazarın içgörüsüyle biçimlendirilen ve oluşturulan —dış dünyaya göre— eksik ya da eklemeli bir kozmostur.

### 2.2.7. *Kurmaca Gerçeklik, Bir Yalan ya da Yalnızca Bir Düş Değildir*

Freud “Yaratıcı Yazarlar ve Gündüz-Düşleri” başlıklı çalışmasında yaratıcı yazarlığın ilk izlerini çocukluğun erken dönemlerinde aramak gerektiğini belirtir. Yaratıcı yazarlık edimiyle çocuğun oyun oynaması arasında bir benzerlik vardır ve yazarın yarattığı imgelemsel evren bir gündüz düşüdür: “...sonuçta, gündüz düşü gibi, bir yaratıcı yazı parçasının da bir zamanlar çocukluk oyunu olanın bir devamı ve yerine-geçeni olduğu varsayımından çıkarılmış olduğunu anımsayacaksınız” (Freud, 1999, s. 133). Freud’un bu görüşleri yaratımın özünü bulma açısından önemli bir başlangıç noktası. Ancak kurmaca, değer ya da etki yönünden bir düşlemenin ya da yalanın çok ötesine uzanır.

Kurmaca, gerçek kanıtlar sunmaması açısından düş ya da yalana benzetilebilir. Ancak kurmaca bu iki görüngüden farklıdır. Eagleton (2011, s. 51-54) düş ve kurmacanın aynı şeyler olmadığını belirtir. Bütün düş deneyimleri kurmaca olmasına karşın metinsel olarak kurmacalaştırılmamıştır. Dolayısıyla kurmacaya dönüştürmek bir metni onu birincil, deneysel bağlamından koparıp daha geniş biçimde kullanıma açmak demektir.

Searle (2011, s. 102) de kurmaca ve yalan arasında bir karşılaştırma yaparak kurmacanın daha karmaşık olduğunu dile getirir. Ayrıca bir kurmaca yazarı hiç aldatma amacı olmamasına karşın doğru olmadığını bildiği bir bildirimde bulunuyormuş gibi görünmesini sağlayan ayrı bir uyuşumlar kümesi yaratır.

Göktürk (2010, s. 51-52) ise kanıtlanabilirlik açısından yalan ve kurmaca arasında var olan bir ayrılıktan söz eder. İkisinin de algılanabilir dünyada bir anlam eşdeğeri ya da özdeşi yoktur. Ayrıca gerçek yaşama kurmaca söylemin mantığı birbirinden farklıdır. Bu iki ayrı anlam evreninden birinden ötekine kanıt getirilemez. Buna karşın bütün büyük kurmaca yaratıcıları kendi yalanlarının insana ve yaşama ilişkin gerçeklikleri dile getirdiklerinin bilincindedirler.

### 2.2.8. *Kurmaca Gerçeklikteki Her Şey Bir İşleve Sahiptir*

Kurmacada her şey bir işleve sahiptir. Bu açıdan bir yapıtta sunulan bütün nesnelere kahramanla özsel olarak ilişkili olur ve olmalıdır da. Nesnelere tümü kahramanın dışıyla, sınırlarıyla ilgilidir. Bu sınırlar, kahramanın yalnızca dışsal



(bedeninin) sınırlarına bağlı değildir, onun iç sınırları (ruhsal) ile de bağıntılıdır. Ayrıca sanatsal yapıttaki nesne dünyası kahramanın çevresi olarak anlaşılır ve onunla çevresi olarak ilişkilidir (Bahtin, 2005b, s. 133).

Sartre (2011, s. 60) da gerçek yaşamdan farklı olarak yazınsal gerçeklikte her şeyin yeni amaçla ve farklı bir ilişki oluşturmak amacıyla bir araya geldiğini söyler:

*Ağaç ile gök, doğada, ancak bir rastlantı sonucu bir araya gelirler; oysa bir romanda kahramanlar şu kulede, şu hapisanedelerde, şu bahçede geziniyorlarsa, burada söz konusu olan şey; hem bir dizi bağımsız nedenin canlandırılması hem de daha derin bir erekliliğin dile getirilmesidir; çünkü park ancak belli bir ruh durumuyla uyusmak, nesnelere yardımıyla bu ruh durumunu dile getirmek ya da keskin bir karşıtlıkla onu daha belirleştirmek üzere var olmuştur; ve ruh durumunun kendisi de görünümle birlikte düşünülmüştür. Burada nedensellik dış görünüş biçimindedir ve buna 'nedensiz nedensellik' adı verilebilir; derin gerçeklik ise erekliliktir.*

Öyküsel evrende rastlantılara yer yoktur. Bu amaçla yazar kendi onamasıyla her şeye bir amaçlılık yükler (Randall W. L., 2014, s. 168). Eco (2011, s. 70) gerçek dünyaya göndermede bulunan bir tümcedeki ayrıntının gereksiz görülebileceğini belirtir. Ancak olası yazınsal dünyaya göndermede bulunma amacı taşıyan bir tümce ise söz konusu evrene ilişkin dolaylı bilgi içerir.

Calvino (2011, s. 46-47) da herhangi bir öyküde beliren her nesnenin belli bir güç kazandığını ve bir düğüm noktası durumuna geldiğini belirtir. Bir anlatıdaki her nesne sihirli bir nesnedir.

### 2.2.9. Kurmaca Gerçeklikte Keyfi Ancak İşlevsel Bir Ayrıntılandırma Vardır

Gerçek yaşamın fazla ayrıntıyla dolu olması gibi kurmaca da kendi üzerine birçok fazla ayrıntı inşa eder ve onun yapaylığı ayrıntıların seçiminden kaynaklanır (Wood, 2010, s. 48-61). Kurmaca yapıtlardaki ayrıntılar tümüyle keyfidir, yalnızca bir gerçeklik duygusu üretmek için oradadır (Eagleton, 2015, s. 124-125). Yazarların denetleyici görüşlerinden dolayı olay örgüsüne ya da alt olay örgülerine katkıda bulunmayan bütün olaylar ve ayrıntılar dışarda bırakılır (Randall W. L., 2014, s. 178). Ancak günlük konuşmalardan farklı olarak yazınsal evrende her ayrıntı bir görevlilik taşır (Bayrav, 1999, s. 31).

Okur belli bir ayrıntının taşıdığı anlamla sürekli ilgilenir. Doğru bir biçimde gözlemlenmiş ayrıntıların üst üste yığılması okur açısından bir anlam taşımaz.

Ayrıntılar bir şeyler anlatırsa, başka bir deyişle odaklanılan yaşamla ilgiliyse okur açısından ilgi çekici olabilir (Booth, 2012, s. 124).

Ayrıntılar kurgusal evrene bir canlılık katar (Gardner, 1984, s. 32). Nitelikli bir biçimde verilen ayrıntılar, gerçeklik lehine özel kanıt yerine geçer. Okur bunu özümser. En nitelikli olanların şiirsel anlamları vardır. Yetkin bir biçimde aktarılan bir ayrıntı tüm sahnenin okurun belleğinde canlanmasına yardım eder (Karr, 2016, s. 91).

Bir yazar, ayrıntıların yoğunluğuna karar verirken sanatsal bir ölçüte sahip olmalıdır. Bir yandan okurun düşlemesi, yorumlaması ya da kestirimde bulunması için bazı bilgileri gizlerken, öte yandan da doğal çevrenin, gözlemlenenlerin davranışlarını, temel karakterlerin elbiseleri gibi ayrıntılandırıcı bilgileri de ekleyebilir. Kurgusal olmayan gerçek dünyaya ait bir metinde de bunlara dikkat edilebilir. Ne var ki bunların izleksel uyumu, simgesel ilişkileri gibi konular gerçek dünyaya ait metinler için geçerli değildir. Örneğin, bir soruşturmayı konu edinen polis tutanağında bu biçimlerde uyum aranmaz (Leech ve Short, 2007, s. 125).

Yalnızca öyküyü ileriye doğru devindirecek, öykünün okur tarafından anlaşılması için bilinmesi gereken ayrıntılar öyküye eklenmelidir. Örneğin; karakterin eski evinden taşındığını ve yalnız, arkadaşı olmadığından dolayı mutsuz olduğunu söylemenin bir önemi yoktur. Karakterin bu psikolojik durumu, kendi yaşında bir çocuğu sokakta gördüğünde ya da giden bir adamı izlerken belli olacaktır. Bu nedenle yazar öyküsünü devinim içinde tutmalı, sonuca ve zirveye doğru öyküyü geliştirmeli, amacını da asla unutmamalıdır (Seuling, 2005, s. 68).

Çocuk edebiyatında başarılı bir yazar karakter, olay ve sonucu konuşma ve devinim aracılığıyla gösterir, böylece kaçınılmaz olarak eylem ve sonuç birbiriyle bütünleştirilebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 117). Yazarın karakterlerin ruhsal durumlarını olay ve devinim içinde sunması okurun metni kendi çabalarıyla tamamlaması açısından da önemlidir. Bu açıdan “Yolculuk” adlı resimli yapıt ve “Mago” adlı çocuk romanı irdelenebilir.

Okulöncesi döneme seslenen “Yolculuk” adlı yapıttaki ana karakterin canı çok sıkılmakta ve bir gemici olduğu için sürekli yolculuk etmek zorunda kalan babasını çok özlemektedir. Ana karakterin yalnızlığı ise bir durum yaratılarak yetkin bir biçimde okura sezdirilir. Küçük kızın evinin penceresinden dışarıyı gözlemlemesi onun ruhsal durumunun estetik bir yöntemle okura sunulmasına olanak yaratır:



Pencereden baktım dışarı  
Uyuşuk kara kedi yine orada  
Tüylerini yalıyor  
Kendince temizlik yaptığını sanıyor.  
Beyaz kuyruklu, şu havlayan  
yavru köpek var ya!  
Galiba babasını çağmıyor  
gelsin diye buraya.

(Yolculuk, 2009, s. 4-5)

“Mago” adlı yapıtın ana karakteri insanların dünyasına girme konusunda başarısız olunca kendi mekânına —ormana— geri dönmek zorunda kalan bir karakterdir. Bu nedenle çok üzgün olan Mago’nun ruhsal durumu anlatıcı tarafından okura doğrudan aktarılmaz. İçsel bir konuşmayla duyumsatılmaya çalışılır:

*Birden durdu. Böyle derin düşünceler içinde ve coşkuyla kaç saat yürümüştü kim bilir. Doğru yolda mıydı? Yoksa şu soldaki tepelere doğru mu yürümeliydi? İçgüdülerine böylesine güvenmekle pek de iyi etmemişti herhalde. Ormanın derinliklerinde kaybolup gitmesi önemli değildi. Ama mağarasını bulmak, oraya sığınmak istiyordu. Söylendi kendi kendine:*

*“Sakin olmalıyım,” dedi, ‘sakin olmalı, iyice bakmalıyım çevreme. Nerdeyim?’ (Mago, 2010).*

Ayrıntıların ve genellemelerin yoğunluğu sanatçının öznelliğine göre değişiklik gösterir. Yazar ayrıntılara başvurmadan yarattığı gerçekliği aktarmaya çalışırsa öznel gerçekliği yüzeysel kalır. Bu nedenle yazar bir kişiyi, bir nesneyi ya da devinimi canlandırırken ya da yapılandırırken elinden geldiğince ayrıntılar üretir. Ayrıntılandırma “görsel boyut”, “devinim algısı” ve “tamamlayıcı içerik” olmak üzere üç biçimde gerçekleşir. Ayrıca bunlar çoğunlukla birlikte kullanılarak kurmaca evrende bir gerçeklik duygusu yaratılmaya çalışılır (Smith H. , 2005, s. 31-33):

### 2.2.9.1. Görsel Boyut

Karakter, nesne ya da devinimin görsel olarak betimlenmesiyle ilgili bir boyuttur. Ancak kurmaca karakterler betimlenirken görsel imgelere hiç başvurulmasa bile okur onların düşüncelerini, dürtülerini, değerlendirmelerini, tutumlarını ve özlemlerini bütünüyle anlayabilir (Wellek ve Warren, 2001, s. 33). Onların gerçekliği görsel algının ötesindedir. Bununla birlikte görsel boyut öncelikle okur için bir düş, bellekte ise canlı ve zengin bir oyun yaratır (Gardner, 1984, s. 30).

Nikolajeva (2014, s. 157) da gerçek yaşamdaki tepkilerin yüz ifadelerine, jestlere ve bedeninin duruşuna bağlı olduğuna dikkat çeker. Kurmacada ise okurun etkili bir biçimde tepki vermesi için beden dili ve canlı devinimsel betimlemeler beyni etkin duruma getirir. Böylece duygularla motorik tepkiler bütünleşir.

### 2.2.9.2. Devinim Algısı

Bir devinim algısı yaratmak ise yaratılan gerçekliği durağanlıktan kurtarır. Herhangi bir karakteri yalnızca betimlemek metnin durağan olmasına neden olabilir. Bir hareket, bir değişim ya da zamanla bir şeylerin gerçekleştiğine yönelik bir izlenim yaratılmak isteniyorsa mutlaka devinimden yararlanılmalıdır. Bunu sağlamanın en etkili yollarından biri de davranışları “eylem” sözcükleriyle canlandırmaktır.

Devinim açısından görsel göstergelerle dilsel göstergeler arasında da farklılığın olduğu söylenebilir. Resimli kitap okuru yalnızca görsel metinde betimlenen devinim imgelerini yorumlamaz, bununla birlikte bitişik ya da ardışık biçimde dizimlenen görselleri de birbiriyle ilişkilendirerek ilerler. Dilsel bir metinde devinim, sözcüklerle (*sonra, çünkü, gibi..*) dolaylı ve doğrudan konuşma ya da düşüncelerle verilir, görsel metin ise böyle bir olanaktan yoksundur. Okur, görsel metinde ardışık olarak sıralanan görseller arasındaki farklılık ya da benzerliklere odaklanarak devinim algısını ortaya çıkarır (Painter, Martin, ve Unsworth, 2012, s. 70).

### 2.2.9.3. Tamamlayıcı İçerik

Ayrıntılar, görsel vurgu aracılığıyla duyumsamayı ve mizacı ortaya çıkarır. Örneğin; “O, yorgun görünüyordu.” ya da “O, üzgün görünüyordu.” gibi genel açıklamalar bir izlenimi özetlemeye yardım edebilir. Bu tümceler “gözlerinin altında torbalar olduğundan” yan tümcesiyle birleştirildiğinde ayrıntı arttırılır ve bu da anlatıma özgüllük verir. Böylece tam bir görsel imge oluşturulur.

Yazınsal yapıtlarda sözcükler, söz öbekleri alımlayıcının değişik duyularını (görme, işitme, dokunma, tatma, koklama) devindirecek biçimde kullanılır. Özellikle görsel görünüm boyutunda görsellik kadar farklı duyuların kullanılması metne güç katar. Etkiyi arttırmak isteyen her yazar beş duyuya seslenir (Özdemir, 2007, s. 43). Beş duyuya seslenmek anlatının “dünyevilik” özelliğidir. Amacına ulaşmak isteyen herhangi bir yazar beş duyuyu devindirebilmelidir (Karr, 2016, s. 90).

Bireylerin beş duyusunun etkinleştirilmesi onların çok uyaranla karşılaşması demektir. Daha çok uyaran alan birey sıradan insandan farklı olarak yaşamı daha fazla deneyimleyecek, farkındalığı artacak ya da uygun olmayan uyaranları daha kolay süzecektir. Dolayısıyla algı ve duygu açısından daha da derinlikli olacaktır (Andreasen, 2015, s. 131). Kurmaca evrende farklı duylara seslenmek özellikle çocuk okur açısından “çok uyaranlı bir ortam” yaratılması anlamına gelir. Dolayısıyla çocuk okurun kurmaca evrene etkin bir biçimde girmesi için yazar, çocuk okurun farklı duyularını devindirebilme yetkinliği gösterebilmelidir. Böylelikle metinle iletişim hem daha derinlikli hem de daha etkili olabilir.

Bir yazar, yazdığı şeyi ne kadar özgülleştirirse o kadar çok bilgi sunar ama ne kadar çok bilgi sunarsa okurun farklı yorumlar yapabilmesi için o kadar az alan bırakır. Bunun sonucu, canlılık ve özgüllük yerine muğlaklık ve bulanıklık olabilir (Eagleton, 2015, s. 67). Belirtilenlerin inandırıcı olması için okur yeterli bilgiyle beslenmelidir, ama okurun kolay bir biçimde ne olacağına ilişkin kestirimde bulunmasını sağlayacak yoğunlukta da olmamalıdır (Lodge, 2013, s. 97).

Okura fazla bilginin sunulması psikolojik gerçekliğin yok olmasına neden olabilir (Wood, 2010, s. 66). Okurun doldurması için yeterli boşluk yoksa metin öğreticiliğe evrilebilir ya da sıkıcı olabilir. Bu nedenle bir çocuk edebiyatı yazarı da ayrıntılandırmaya özen göstermelidir. Her şeyi çocuğa sunmak yerine onun kendi çabalarıyla bulması için “yeterli” boş alanlar yaratmalıdır.

“*Hasan gece caddede yürürken vitrinleri seyrediyordu*” gibi bir tümce okunduğunda, yazar söylemese bile, okur bu vitrinlerin aydınlatılmış olduğunu düşünür. Başka bir deyişle okur, boşluğu doldurarak metnin anlamsal üretim aşamasına katkıda bulunur (Moran, 2011, s. 242). Şimdi de çocuk okura seslenme açısından tartışmalı olan “Eşek Çalanlar Çetesi” adlı anlatıdan alıntılanmış şu tümcelere bakalım:

*Metin, avluya atladı. Avlu duvarının üzerindeydim. Merdiveni sürükledi. Kerpiç duvara dayadı. Samanlığın gölgesinde kaldı*

*merdiven. Bana el salladı, sonra da samanlığın kapısından içeriye süzüldü. Duvardan sokağa atladım. Ayağa kalktım. Pantolonumun paçalarına bulaşan karı temizliyordum ki Metin'in sesini işittim. Birden titredim. Korktum da. Ne yapacağımı bilemedim. Metin bağıırıyordu. Yardım istiyordu. Nice sonra onun sesine karışan köpek sesini fark ettim. Evden insanlar çıktılar. Seslerini duyuyordum. Hemen ani bir hareketle duvara çıktım. Burdan da avluya atladım. Samanlığın kapısına yürüdüler, evden çıkanlar beni görmüyorlardı (Eşek Çalanlar Çetesiyle Savaş , 1998, s. 69-70).*

Dikkat edilirse örnek paragrafta okurun doldurması gerekenler boşlukların tümü anlatıcı tarafından doldurulmuştur. Eylemler, duygu durumları kısacası kurguda gerçekleşen her şey birebir ayrıntılandırılarak verilmiştir. Ayrıca “*Birden titredim. Korktum da. Ne yapacağımı bilemedim. Metin bağıırıyordu. Yardım istiyordu.*” tümcelerinin okuru edilgen bir konuma yerleştirdiği ve heyecan düzeyini de düşürdüğü söylenebilir.

Kurmaca evrenin çocuk açısından güvenli bir alana dönüşmesi açısından da ayrıntılandırma işlevsel önemdedir. Dolayısıyla ayrıntılandırma dengeli olmalı ve okurun ana karakterle eşduyumsal özdeşim kurabilmesine yardım etmelidir. Nikolajeva (2012, s. 2)’ya göre edebiyat, yarattığı dolaylı deneyimler aracılığıyla, gerçek yaşamda deneyimlenmesi güç durum ya da olayları okurun deneyimlemesine yardım eder. Çünkü güvenli bir alan olan kurgusal evrende gerçekleşenler kurmaca karakterlere yüklenilerek aktarılır. Böylece okur, insanların hangi durumlarda neler hissettiklerini bilebilir.

Özellikle şiddet içeren sahnelerde ayrıntılandırma dengeli bir biçimde oluşturulmalıdır. Gerçekleşenlere ilişkin bilgi yüzeysel olmalıdır. “Gülibik”te çocuk karakterin tanık olduğu bir koyunun kurban edilme sahnesi ayrıntılandırmanın dengeli olması açısından ele alınabilir:

*Babam, umutsuzluk içinde bıçağı biliyordu bir taşta. Bıçak pırıl pırıl parlıyordu karanlıkta. Usulca yaklaştı koyuna, başını arkaya atıp iyice öne çıkardı boynunu. Sonra da bıçağın ucunu gırtlığına dayayıp çekiverdi. Midem bulanmıştı, üstüme sıçrayan kandan. Kusmamak için zor attım kendimi dışarı (Gülibik, 2015, s. 47-48).*

Yazınsallık ya da çocuğa görelilik savındaki yapıtlar ayrıntılandırma açısından dengeyi yakalamalıdır. Yoğun müdahaleci ve şiddet içerikli bir ayrıntılandırma çocuk okurun sempati ve eşduyum becerilerinin suiistimal edilmesine neden olabilir. Çocuğa göre olmayan “*Kenti Yiyen Çocuk*” adlı öykü ayrıntılandırmanın şiddet yüklü biçimine örnek verilebilir:

*Üç erkek çocuğun annesi, bir gün onlara bir dördüncü kardeş daha getirmiş. Onun gelmesinden bir iki hafta sonra da felaketler birbirini kovalamaya başlamış. Bu yeni doğan çocuk, pek iri yarı, pek iri gözlü, pek büyük ağızlı ve pek iri dişli imiş. Bu yaşta dişsiz olması gereken bu çocuğun, kocaman ağzında iri ve keskin dişleri varmış. Annesi, onun bir iki hafta kadar güçlkle emzirebilmiş. Ondan sonra kadıncağızın memelerinden kan gelmeye başlamış. Çünkü çocuk zavallı kadıncağızı iliklerine kadar sömürüyormuş. Bir gün anasının memesinin bir parçasını koparıp yutan bebek, artık inek, koyun, keçi sütü ve mamayla beslenemez olmuş... Gün gelmiş, artık ona yiyecek yetiştiremez olmuşlar. Çünkü bütün evdekilerin yediği kadarı bir oturuşta tek başına yiyebiliyormuş. Ev halkı buna şaşır kalmış. Bir gün, beşiğinin yanındaki kedi yavrularından birini, tuttuğu gibi ağzına atmış. Ev halkı yetişinceye kadara hayvancağızı bağırta, çağırta yutuvermiş. Bir gün, babası ona tavuk yedirirken dalgınlığa gelip elini ağza fazla yaklaştırmış. Derken parmaklarından biri de, tavuğun budu ile karnına inivermiş (Kenti Yiyen Çocuk , 2000, s. 5-6).*

Son olarak ayrıntılandırmanın edebiyat eğitimi açısından da önemli bir özellik olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü anlatılması “değerli” olana odaklanan yazma edimi yaşamı ve dünyayı fazlalıklarından arındırır. Böylece yaşam ve insan gerçekliği daha yalın, tutarlı ve gözlemlenebilir bir biçimde okurla buluşturulur. Wood (2010, s. 53) da yazınsal edimin ayrıntılandırma boyutunu “dikkat”le ilişkilendirerek edebiyat eğitiminin yaşamsal önemini şu tümcelerle somutlaştırır:

*Edebiyat, hayatı daha iyi fark etmemizi sağlar: hayata ilişkin bize pratik yaptırır. Bu da bizi edebiyattaki detayları ve aynı zamanda hayatı daha iyi okuyan biri haline getirir. Ve bu böylece sürüp gider. Birçok genç okurun ne kadar dikkatten yoksun olduğunu fark etmeniz için edebiyat eğitimi vermeniz yeterlidir.*

#### 2.2.10. Kurmaca Gerçeklik, Canlı ve Kendi İçinde Sürekliliği Olan Bir Evrendir

Bütün anlatılarda olaylar arasında süredizimsel ve mantıksal bir ilişki vardır. Bu düzenleme bilinçli olarak yazar tarafından değiştirilebilir. Ancak okuma sırasında okur bu keyfi sıralamayı kendi belleğinde oluşturur (Günay, 2003, s. 121-122).

Türü ne olursa olsun kurmaca evren okurun belleğinde düşler yaratarak işler. Öncelikle yaratılan düş canlı ve sürekli olmalıdır. Canlılık, düşlenenlerin açık olması, karakterlerin kim ve nerede oldukları, onların neyi, niçin yaptıklarıyla ilgilidir. Düşsel evren bu canlılıktan yoksun olursa okurun duyguları ve yargıları karışabilir, dağılabilir ve engellenebilir. Süreklilik ise olayların akışıyla ilgilidir. Aslında okuru da başlangıçtan sona götüren bu sürekliliktir (Gardner, 1984, s. 31).

### 2.2.11. *Kurmaca Gerçeklik, Devingen Yorumbilgisel Bir Alana Sahiptir*

Etki ve tepki ilişkisinin en açık görüldüğü alan yazı sanatıdır. Birer anlam örüntüsü olan metinlerin kendilerine ait bir yaşamları yoktur. Onların bir varlık kazanması için okurla buluşması gerekir. Dolayısıyla kâğıt üzerindeki yazılı sözcükler okurla buluşmayana değin devinimsiz ve cansızdırlar. Yalnızca okuma eylemi sürdükçe yaşam bulabilir ve yazınsal nesne ortaya çıkabilir (Sanders, 2016, s. 133; Eagleton, 2015, s. 56; Sartre, 2011, s. 47). Bu nedenle de tüm öznelliğine karşın kurmacanın etkisi gerçek dünyada ve insanlar üzerinde karşılık bulur (Llosa, 2012, s. 15).

Kurmacada gerçeğin yeniden yorumlanmasıyla yaratılan bir dünya vardır (Özdemir, 2007, s. 110). Bu dünya da gerçek yaşam değil, yalnızca onun bir düşlemidir (Bahtin, 2005b, s. 107). Bu yönüyle kurmacanın amacı gerçekleri vermek yerine yaratılan imgelemsel dünyayı düşleme yoluyla kurmak (Eagleton, 2015, s. 133), düşüncede ya da uygulamada bireyin zaten bildiği şeyleri imgelem yoluyla canlandırmak (Wellek ve Warren, 2001, s. 41) ve alımlayıcı ile bilindik yaşantı kalıpları arasına bir uzaklık koyarak onun kurmacada dile getirilen yeni yaşantı durumlarını kavramaya hazır bir duruma getirmektir (Göktürk, 2010, s. 65).

Edebiyat yapıtında evren bir biçime bürünür ve organizma gibi canlı bir anlam edinir (Calvino, 2011, s. 150). Kurmaca bir metin anlamsal yönden zaman, yer ve birey ötesi anlamlar üreticisidir. Öz bir deyişle kurmacanın en belirgin niteliği kesinleyici ders ve öğüt içeren anlamsal sınırların dışına taşmasıdır (Göktürk, 2010, s. 55-58). Kurmaca metinler pratik bağlamlar taşımadıklarından okur onların anlamalarını belirlemeye çalışırken daha az ipucuna sahiptir. Bu nedenle olaylar ve karakterler farklı okumalara açıktır (Eagleton, 2015, s. 135).

Metinde durağan bir biçimde olmayan anlam, yazarın bıraktığı boşlukların metinle sözleşme yapan gerçek okur tarafından doldurulmasıyla oluşur (Gamble ve Yates, 2002, s. 127). Çok yönlü anlamlar ve bağıntılar taşıyan katmanlaşmış, oldukça yüksek düzeyde karmaşık bir düzenleme olan yazınsal bir yapıtta (Wellek ve Warren, 2001, s. 34) art arda dizilmiş sözcükler tek tek okunsa bile onun anlamı ortaya çıkmayabilir; çünkü yazınsal anlam, sözcüklerin toplamından çok onların örgensel bütünlüğüdür (Sartre, 2011, s. 50).

Yazınsal olmayan ürünlerdeki bildirim anlaşıldıktan sonra işlevini tamamlamış demektir. Farklı bir deyişle bu türdeki metinlerde anlamsal işleyiş kesin bir anlama sahiptir. Yazınsal metinler ise bunun dışında anlamsal bir işlevdedir. Örneğin bir şiir



çok bilinmekle değerini yitirmez ya da çok nitelikli bir şiirle karşılaşan okur “*Bu şiiri biliyorum.*” diyerek onu bir kenara bırakamaz. Ona duyarsız kalmaz. Çünkü bir şiir derinlemesine ne kadar bilinirse o ölçüde anlaşılabilir. Böylece şiir yoksullaşmaz tersine gittikçe zenginleşir. Sanatın diğer dalları için de bu geçerlidir (Gadamer, 2002, s. 26).

Nitelikli yazınsal yapıtların anlamı okur tarafından oluşturulur ve bu anlamlar tarihsel süreç içinde ya da okurun her okumasında farklılaşabilir. Öyle ki yazınsal anlam yaratıcısının amaçladıklarının dışında bir sapma da gösterebilir (McCarthy, 2016, s. 195; Eagleton, 2015, s. 147). Okur, her zaman için yazarın belleğinde kurduğunu düşündüğü anlama boyun eğmez (Eagleton, 2015, s. 53).

Ne var ki anlamın temel belirleyicisinin okurun yorumları olduğunu söylemek de güçtür. Buna ilişkin olarak meşru ve meşru olmayanlar yorumlardan söz edilebilir. Anlam bellekteki rastlantısal bir süreç değildir, tersine kurullarla yönetilen toplumsal bir uygulamaya dayanır. Bu, yazınsal yapıttaki anlamın tümüyle kişiye özgü ortaya çıkmayacağı anlamına gelir. Okur, metinde kimsenin daha önce görmediği bir anlamı görebilir. Ancak buna metnin anlamı diyebilmek için ilke olarak başkalarıyla paylaşılabilir bir düşünce içermesi gerekir (Eagleton, 2015, s. 158; Eagleton, 2011, s. 176). Göktürk (2010, s. 74) de kurmaca metinlerin alımlanmasında toplumsal-kültürel uzlaşımların etkili olduğunu belirtir.

Eco (2011, s. 53)’ya göre metnin anlamı tümüyle okurun yorumlarına bağlı bir biçimde de oluşmaz. Metnin asıl anlamı okurun kendine özgü dürtülerle o metnin aktarmayı amaçladığını sandığı şey değildir. Yazarın amacıyla okurun savunulabilir amacı arasında metnin, savunulması olanaksız yorumları çürüten saydam amacı vardır.

*Böylece sanatçı karşısındakine tamamlanacak bir yapıt sunar; yapıtın tam olarak nasıl tamamlanacağına dair bir fikri yoktur ama bir kez tamamlandığında yapıtın yine de başka bir yapıt değil, kendi yapıtı olacağını ve bir başkası tarafından onun öngörmeyeceği bir biçimde yapılandırılmış olsa bile yorum diyalogu sonunda somut olarak ortaya çıkan biçimin kendi biçimi olacağını bilir; çünkü gelişimin doğal gereklerini belirli mantık çerçevesinde yapılandıran, yönlendiren ve ortaya koyan ve olasılıkları öneren aslında sanatçının kendisidir (Eco, 2016, s. 91).*

Randall (2014, s. 395) da her okurun ya da okuma eyleminin metne karşı bir sorumluluğu olduğunu belirtir. Farklı bir deyişle nitelikli bir okuma metne özenle yaklaşırken; kötü bir okuma bunu yapmaz.

### 2.2.12. Kurmaca Gerçeklik, Dilin Simgesel ve Edimsel Kullanımına Başvurur

Yazınsal yapıt “ne” söylediği “nasıl” söylediğine dayanarak alınması gereken yapıttır. İçeriğin, içeriğin sunulduğu dilden ayrı düşünülemez yazı türüdür. Çünkü bu tür yapıtlarda dil, gerçekliğin ya da deneyimin yalın bir aracı değil, temelidir (Eagleton, 2015, s. 13). Metnin dilsel yapısıyla iletisi bir kap içindeki sıvı gibi birbirlerinden yalıtık nesnelere olarak görülemez. Bir göstergebilimsel dizge ile bu dizgenin iletisi arasındaki bağ canlı bir gövde ile yaşam arasındaki bağ gibidir (Göktürk, 2010, s. 16).

Dilsel bir sanat yapıtı öncelikle her yönüyle ve tüm bileşenlerinde bir dil görüngüsü olarak anlaşılmalıdır (Bahtin, 2005b, s. 300). Herhangi bir yapıtın özgün bir biçimde yapılandırılması da onun dilsel bir yaratım olmasından kaynaklanır (Kula, 2008, s. 134). Bu yönüyle kurmacanın deneyimlenmesi başlı başına dilsel bir olaydır. Yazınsal yapıtlarda dilin göndermede bulunduğu şey yerine dilin kendisi deneyimlenir ve ayrıca dil yalnızca bildirmekten çok yansılamak amacıyla kullanılır (Eagleton, 2011, s. 145; Leech ve Short, 2007, s. 128-129; Manguel, 2016, s. 60).

Tümüyle dilsel bir olay olan yazınsal kurmaca dilin simgesel ve edimsel kullanımından yararlanır. Özellikle simgesel dil, dilin kullanım olanaklarını genişletir ve yazınsal iletişimin daha etkili olmasına yardım eder. Edimsel dil ise kurgunun dil aracılığıyla bir evren yaratmasına ve okurda bir gerçeklik duygusunun oluşmasına olanak yaratır.

#### 2.2.12.1. Simgesel Dil

Herhangi bir sanat yapıtı gerçeğin birebir temsili olmamanın ötesinde simgeselliğiyle ön plana çıkar. Heidegger (2009, s. 116) de “Sanat Yapıtının Kökeni” adlı denemesinde bir sanat yapıtının her şeyden önce bir simge olduğunu şöyle dile getirir: “Yapıt kendinde başka bir şeyi açıklar; başka bir şeyi gösterir; bir kinayedir o. Bir sanat yapıtında başka bir şey, yapılan şeyle bir araya getirilir... Yapıt bir simgedir.”

Doğal olarak yazınsallaştırma asıl anlamı değil, öncelikle yan anlamları öne çıkarır. Bu yönüyle simgesellik kurmacanın önemli özelliklerinden biridir. İşte yazınsal kurgu da amacına ulaşmak için dilin simgesel boyutundan yararlanır. Bu da onu diğer anlatım biçimlerinden (bilimsel, propagandacı, reklam...) ayırt etmeyi olanaklaştırır

(Göktürk, 2010, s. 77; Kula, 2008, s. 34; Leech ve Short, 2007, s. 126; Welles ve Warren, 2001, s. 217).

Simgesel dil, sözcüklerin gerçek anlamlarından uzaklaşarak başka bir anlam taşıması ve sezdirmesidir. Bu kavramın alan yazınında “imgesel dil” “sembolik dil”, “figüratif dil”, “değişmeceli” gibi kavramlarla da karşılandığı görülür (Akkuş, 2011; Akbayır, 2006; Kıbrıs, 2004; Çebi, 1996; İnce, 2002).

Dilin anlamını genişletmenin, dünyayı algılamanın ve okurun belleğinde psikolojik alanlar oluşturmanın yollarından biri olan simgesel dil görünürde birbiriyle ilişkili olmayan nesnelere ve olaylar arasında benzerlik, bağlantı ve eşdeğerlik oluşturur. Doğanın kendisinde var olmayan bu ilişki sözcükler aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu dil aracılığıyla kurgulanan bağın (eğretileme, benzetme, kişileştirme, değişmece ya da düzdeğişmece) olgusal dünyada bir karşılığı yoktur, tümüyle öznel bir imgelemin ürünüdür (Karr, 2016, s. 146; Eagleton, 2011, s. 219; Miller, 2002, s. 42; Smith, 2005, s. 40-41).

Bahtin (2005b, s. 66) de bu tür sanatsal nitelermelerin eylemi gerçekleştiren bireyin ufkundan alıp, onun dışında konumlanmış alımlayıcının ufkuna yerleştirdiğine dikkat çeker.

Simgesel dil aracılığıyla oluşturulan herhangi bir söylem, ölçünlü bağlamın ötesine uzanan bir yorumlamaya gereksinim duyar. Örneğin; “*kelebek dansçılar*” eğretilemesi çok yoğun olası yorumlamalara açıktır. Bu tümceyi duyan ya da okuyan biri dansçıların rengârenk, hızlı ve çevik olduklarını, kanat çırtıklarını ya da bunun gibi birçok özelliği düşleyebilir. Çünkü bu tür dilsel kullanımlar bir kaynaktan (*kelebek*) çıkan durumu başka bir hedefe (*dansçı*) aktarmaya dayanır (Weiland, Bambini ve Schumacher, 2014).

Her şeyden önce simgesel dil kurgusal bir ilişki oluşturma edimidir. Doğal olarak yarattığı kurgusal alanla hem alımlayıcı hem de aktarıcı için yoğun düşsel bir alan yaratır. Birbiriyle ilintisiz görünen şeyler arasında uydurulan/kurgulanan ilişki ya da bağlantı özneleri yaratıcı bir sürecin içine çeker. Yorumlamaya da gereksinim duyduğundan konuşucu/anlatıcı ve dinleyici/okur açısından birçok sonuç ortaya çıkarır.

Simgesel dil kullanımlarının yazınsallık açısından işlevleri şöyle sıralanabilir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 339-340; İnce, 2002):

1. Temel amacı imge yaratmaktır. Bu yönden alımlayıcıyı başka bir kavrama yönlendirerek bellekte bir imge oluşturur.
2. İmgenin devindiricisi ve kaynağıdır.
3. Anlamın parçası ya da oluşturucularındandır.
4. Bir sözcüğü gerçek anlamından saptırarak onu daha belirgin ve daha güzel kılmayı hedefler.

Colston (2015, s. 66-71) ise simgesel dil biçimlerinin tümünün anlamı zenginleştirdiğine ve bu dilsel kullanımın konuşma ve yazmada ortaya çıkardığı bazı genel iletişimsel etkilere dikkat çeker. Söz konusu etkileri yalnızca bunlarla sınırlamak ya da bunları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak doğru bir yaklaşım değildir. Kimi durumlarda bunlar üst üste gelebilir, harmanlanabilir, çakışabilir ya da farklı durumlarda olumlu ve olumsuz etkileri birlikte ortaya çıkarabilir. Simgesel dilin ortaya çıkardığı bu iletişimsel sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. **Üstü kapalı anlatım (Ingratiation):** Konuşucu, iletilerini dolambaçlı bir yoldan aktararak kendisi ile muhatap arasında özel bir ilişki yaratır. Bu ilişki iki ya da daha fazla katılımcı arasında bağlayıcı bir düzenek işlevi görür.
2. **Üstünlük (Mastery):** Simgesel dil kullanımı bir çeşit üstünlük gösterisidir. Yapılan bazı deneysel çalışmalar da simgesel dili etkili ve daha derin kullananların var olan durumlar üzerinde denetim sahibi olduklarını göstermektedir.
3. **İnandırma (Persuasion):** Simgesel dilin bu pragmatik etkisi aslında kapsayıcı bir özellik olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle diğer etkilerin tümünün temel amacı alımlayıcıyı ikna etmektir. Çünkü simgesel dilin diğer biçimlerinde de temel kaygı anlamın güçlendirilmesi, genişletilmesi, yoğunlaştırılması ve derinleştirmesidir. Ayrıca bu pragmatik etki simgesel dilin neden oluştuğunu ve kullanıldığını da gösteren temel bir boyuttur.
4. **Toplumsal mühendislik (Social Engineering):** Simgesel dilin bu pragmatik etkisi öncelikle “üstünlük” boyutuyla sıkı ilişki içerisindedir. Çoğu dilsel simge de kullanıcıya düzenleme ya da çevresindeki kişilere toplumsal bir mevki kazandırır. “*Kadın gibi davranma*” ya da “*Erkek gibi ol*” ifadeleri simgesel dilin toplumsal mühendisliğine birer örnek

olarak sunulabilir. Simgesel dilin bu etkisiyle cinsiyetler toplumsal olarak konumlandırılırlar.

**5. Katalizör görevi (Catalyzation):** Pragmatik etkinin diğer boyutlarından olan katalizör görevi toplum içerisinde diğer çeşitli konumlandırmaları da ortaya çıkarmaktadır. Bu boyutun doğurgusu katılımcılar arasındaki toplumsal ilişkinin derecesine bağlı olarak gerçekleşir. Çünkü simgesel dil, kullanıcılarının arasındaki ilişkiyi derinleştirebilir, onların düşüncelerini genişletebilir ve birbirlerini daha derin anlamalarını sağlayabilir. Bunun sonucunda bireyler arasında soyut olarak var olan duvarların da ortadan kalkması ("*buzların erimesi*") sağlanır.

**6. Verimlilik (Efficiency):** Bu etki simgesel dilin üstünlük boyutunu kapsamakta ve sonuç açısından da etkinin en derin yönünü oluşturmaktadır. Dildeki sözcüklerin gerçek/temel anlamını dönüştüren simgesel dil, verimli kullanımıyla anlam daha etkili duruma getirilir ve az sözcük kullanılarak anlam daha da yoğunlaştırılır. Bu yoğun anlamın içerdiği iletilerin alımlayıcı tarafından anlamlandırılması ise geniş deneyimlere bağlıdır.

#### 2.2.12.1.1. Simgesel dil kullanımları

Birçok kullanım biçimine sahip olmakla birlikte simgesel dilin genel olarak "*benzetme, eğretileme, düzdeğişmece, abartma, değinmece, anıştırma,*" başlıkları altında değerlendirildiği görülür.

##### 2.2.12.1.1.1. Benzetme

Benzetme; bir nesnenin niteliğini, bir eylemin özelliğini daha iyi anlatabilmek, canlandırabilmek için bir başka nesneden, bir başka eylemden yararlanarak onu anımsatma yoluyla gerçekleştirilir. Eksiksiz bir benzetmede dört öge vardır. Bu öğeler "*Taş gibi sert çörek*" tümcesi çözümlenerek şöyle sıralanabilir (Aksan, 2016, s. 77-78):

1. **Benzetilen:** Benzetmeye konu olan nesne, varlık (*çörek*)
2. **Kendisine benzetilen:** (*taş*)
3. **Benzetme yönü:** (*sertlik*)
4. **Benzetme ilgeci:** (*gibi*)

Türkçe gibi doğaya ve somuta bağlı anlatımın güçlü olduğu bir dilde bu anlam olayının hem bol, hem de tipik ve kendine özgü örnekleriyle karşılaşılır (Aksan, 2016, s.

142). Benzetme işleminde benzetme yönü önemlidir. Bu yön belirtilmezse yapılan benzetme eğretileme olur (Günay, 2003, s. 224). Genç bir kızın güzelliğini çekiciliğini anlatmak için “*fidan gibi*” ya da “*ceylan gibi*” kullanımlar benzetmeyi örneklendirirken; benzetme ilgeci kaldırılarak (*gibi*) yalnızca “fidan” ya da “ceylan” göstergeleriyle genç kız betimlenmeye çalışılırsa eğretilemeli kullanım görülür (Aksan, 2016, s. 80).

Benzetme, bu dört ögenin birlikte kullanılıp kullanılmamasına göre dörde ayrılır (İnce, 2002, s. 46-47):

1. **Ayrıntılı Benzetme:** Dört ögenin birlikte kullanılmasıyla oluşturulur. (*Bir portakal gibi mavidir dünya- P. Eluard*)
2. **Kısaltılmış Benzetme:** Benzetme amacı, benzetme yönü bulunmayan benzetmedir. (*Mehmet aslan gibidir –“güçlü” sıfatı söylenmemiş–*)
3. **Pekişmiş Benzetme:** Benzetme ilgeci (*gibi*, *sanki*, *meğer*, *tıpkı...*) bulunmayan benzetmedir. (*Ay bir veremliydi –“gibi” ilgeci söylenmemiş. Ay bir veremli gibiydi–*)
4. **Yalın Benzetme:** Benzetme yönü ve benzetme ilgeci bulunmayan benzetme türüdür. (*Köyler ufka dizilen tozlanmış birer resim –S.E. Siyavuşgil*)

Eğretilemeyle karşılaştırıldığında benzetme daha kolay tanınabilir, öğrenilebilir ve anlaşılabilir (Palmer ve Brooks, 2011, s. 371). Benzetme ve eğretilemenin çocuk okur tarafından kavranması arasında da bir farklılık vardır. Kimi durumlarda deneyimli olmayan bir okurdan sahip olduğunun ötesinde deneyim ve bilgi talep etmesine karşın benzetmeler, yapısını ve nasıl işlediğini açık bir biçimde okura göstermektedir (Gamble ve Yates, 2002, s. 74). Özellikle ayrıntılı benzetmenin çocuk okur açısından daha kavranabilir ve anlaşılır olduğunu söylemek olasıdır. Çünkü benzetme tüm yönleriyle kendini açığa vurmaktadır.

#### 2.2.12.1.1.2. Eğretileme (Metafor)

Her şeyden önce eğretileme (metafor) kurmacayla eşanlamlıdır. İkisi de rakip bir gerçeklik yaratır ve tümüyle düşlemeyle ilgilidir (Wood, 2010, s. 126). Bununla birlikte eğretilemeler yeni anlamlar ve benzerlikler yaratarak yeni bir gerçeklik tanımlayabilme gücüne sahiptir (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 268).

Gerçek düzlemde bulunmayan malzemeyi devreye sokarak bellekte resim oluşturma eylemine yardımcı olan eğretilme (Scarry, 2006, s. 171) Aristoteles'ten beri edebiyat kuramcılarının ve retorik sanatıyla ilgilenenlerin dikkatini çekmiştir. Ayrıca her şeyin kökeninin arandığı çağımızda hem dilsel bir ilke hem de görsel ve işlemsel bir söz sanatı olarak eğretilmenin nasıl oluştuğu sürekli sorgulanmıştır (Wellek ve Warren, 2001, s. 229-230).

Aristoteles (2014b, s. 68-70) anlatımı sıradanlıktan kurtarmanın temel yollarından birinin eğretilme olduğunu belirtir: *“eğretilme yapmayı bilmekse en önemlisidir. Başkasından ödünç alınmayacak tek şey odur çünkü ve doğal yeteneğin kanıtıdır. İyi eğretilme yapabilmek, benzerliği görebilmek demektir.”* Anlatımda yalnızca eğretilmelere de başvurmak doğru bir yöntem değildir, böyle bir durumda anlatım bir bilmeceye dönüşerek anlaşılmaz olabilir.

Sinirbilimci Ramachandran (2015, s. 148-156)'a göre de eğretilme, insan zihninin ve dilinin evrimleşme konusunun aydınlatılmasında kilit öneme sahiptir. Eğretilmeden yararlanma becerisi bir süslemenin ötesinde yaratıcı düşüncenin temelini oluşturur. Bu açıdan yazar ve şairlerin en önemli ortak noktası eğretilmeleri büyük bir yetkinlikle kullanmalarıdır. Onların beyinleri birbiriyle ilgisiz görünen konular arasında ilişki kurma açısından normal bireylerinkinden daha fazla gelişmiş gibidir. Eğretilmeler oldukça çelişkili bir görünüm sergilerler. Bir yandan gerçek değildirlere, öte yandan nitelikli bir biçimde kurgulanmış bir eğretilme insanı sarsmakta ve bir gerçeği daha derin ve doğrudan ortaya koymaktadır. Doğal olarak eğretilmeler bu özellikleriyle insan beyninde bir tür sanal gerçeklik yaratır.

Huxley (2014, s. 26-27) ise eğretilmeler aracılığıyla yaşamdaki çoklu katmanların görülebildiğini belirtir:

*Eğretilme aracılığıyla bir şeyi, bir başka şey ile anlatabiliriz ve böylece, dolaylı yoldan, nesnel olsun, öznel olsun, yaşamın çoklu anlamlarının birçoğunu doğrudan doğruya kullandığımız yoldan daha fazlasını anlatabiliriz. Yazınsal çağırışım da buna benzer bir etkinliktir.*

Eğretilme iki kavram arasında, gösterilen bakımından benzerlik kurulmasıdır. Eğretilme “-e benzer, -e gibi” kavramları söylenmese de onları içeren bir yapıdadır (Günay, 2003, s. 285). Benzetme ve eğretilme arasındaki temel ayrım ise benzetmede sözü edilen öge ile onun gösterdiği imge karşılaştırılır; eğretilmede ise imge nesnenin yerine geçer. Örneğin; *“bir bardak şarapta kayboluyordum”* (A. İlhan) dizesinde bir

bardak şarabın neye benzetildiği tümüyle belli değildir. Şarap, sıvı oluşuyla “denize, deniz dibine, okyanusa”; kırmızı olduğu da varsayılırsa “koyu rengi”, “karanlığa” benzetilmiş olabilir. Görüldüğü gibi benzetme öğelerinden benzetilen, benzetme ilgeci ya da benzetme yönünün bulunmadığı kısaltılmış bir benzetmedir. Ancak bağlam ve kültürel evren şairin anlatmak istediğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Kıran ve Kıran, 2006, s. 351).

“Açık Eğretileme” ve “Kapalı Eğretileme” olmak üzere iki tür eğretilemeden söz edilebilir:

1. **Açık Eğretileme:** Bu tür eğretilemelerde benzetilen olmasına karşın benzeyenin olmadığı görülür. Benzetilen ise aktarma ya da ödünçleme yoluyla kendini belirginleştirir (Uğur, 2007, s. 91). Örneğin; “*Dönmeyen gemiler olduk açıktan*” (Y. Kemal Beyatlı) dizesinde “ölüler” yani “benzeyen” ögesi yoktur; ancak “dönmeyen gemiler” olan “biz” adlı “olduk” eylemiyle belirginleştirilmiştir. Benzetmeden farklı olarak “açık eğretileme”de benzeyen ve benzetilen öğeler anlamlarını yitirir ve tümüyle başka bir anlamla dolar. Örnek dizedeki “*dönmeyen gemiler*” artık bir deniz aracı değil, insan ruhunun bir simgesidir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 352-353).
2. **Kapalı Eğretileme:** “Kendisine benzetilen”in kaldırılıp “benzeyen”in temel alınmasıyla ve kendisine benzetilenin ne olduğunu sezdiren ipucunun ya da benzetme yönünün kullanılmasıyla oluşturulan değişmedir (Uğur, 2007, s. 93). “*Gecenin ırmağında yüzüyor zambaklar yaseminler unutulmuş*” (A. İlhan) dizelerine bakıldığında zambakların neye benzetildiği belirtilmemiştir. Beyaz zambaklar “*bir kuğuya, yelkenliye ya da beyaz tenli bir kadına*” benzetilmiş ya da düz anlamıyla gerçek zambaklar anlatılmış olabilir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 353).

Eğretilemeler 5 yolla gerçekleştirilir (Aksan, 2016, s. 81-87):

- a) **İnsandan Doğaya Aktarma:** Bu türdeki aktarmalar genel olarak iki türlü görülür. İlki; insana ait organ ya da vücut bölümlerinin adlarının aynı eğilimli doğadaki nesnelere aktarılarak yeni anlamlar kazanmasıyla gerçekleşir (*dağ başı, çıban başı, ocak*



*başı...*). Bu tür eğretilmelerde, yani benzeyen ve benzetilen varlıkların belirli özellikleri birleştirilerek onlara özdeş yeni bir varlık ortaya çıkartılır (*ırmağın ağzı, iğnenin gözü, heyecan fırtınası*) (İnce, 2002, s. 49). Diğer bir kullanım türü özellikle yazınsal üretimlerde görülen ve *kişileştirme* olarak anılan insana özgü fiziksel ve ruhsal özelliklerin doğadaki varlıklara aktarılmasıyla gerçekleştirilir. Örneğin; “*dalgın akşam*”, “*haydut akşam*” (A. İlhan), “*görmüş geçirmiş deniz*” (Y. Kemal Beyatlı). İnsandan doğaya aktarmayla oluşturulan “kişileştirme” sanatı çocuk edebiyatında çok fazla kullanılan simgesel dil biçimlerindedir. Özellikle insanbiçimci niteliklerin bulunduğu resimli kitaplarda geniş olanaklar yaratır (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 211).

- b) Doğadan İnsana Aktarma:** Doğadaki nesnelere adlarının ve bunlarla ilgili sıfatların insanlar için kullanılmasıyla oluşur. (*ince bir adam, sulu bir delikanlı, pişkin adam, tatlı ihtiyar...*)
- c) Doğadaki Nesnelere Arasında Aktarma:** Doğadaki varlıklar arasında benzerliklere dayanan ve benzetmenin ileri bir aşaması olan aktarmalardır. (*kuşburnu, katırtırnağı, tavşankulağı...*)
- d) Somutlaştırma:** Soyut kavramların çeşitli durum, davranış ve duyguların somut göstergelerle dile getirilmesi, böylelikle daha canlı, elle tutulur, güçlü bir biçimde anlatılmasıdır. Türkçe somutlaştırma gücü olan bir dil olduğu için bu tür aktarmaların yoğun bir kullanım alanına sahip olduğu söylenebilir. Özellikle sözcük varlığı öğelerinden olan deyimlerde somutlaştırmadan geniş ölçüde yararlanılır. (*baltayı taşa vurmak, kendi yağıyla kavrulmak, iğneyle kuyu kazmak, diken üstünde oturmak...*)
- e) Duyular Arasında Aktarma:** Farklı duyu alanlarına ait kavramların bir araya getirilerek canlı bir anlatım sağlanmasıdır. (*soğuk bir ses, tatlı bir ses...*)

Eğretilme imgesi genellikle beklenmedik ve bağlama yabancı bir tasarımlamaya dayanır. Düzdeğişmecenin yarattığı imge ise o denli yabancı değildir,

çoğu zaman gerçekliğin basitleşmiş bir görünümünü ve izlenimini yaratır (İnce, 2002, s. 54-55).

### 2.2.12.1.1.3. Düzdeğişmece (Ad Aktarması)

Bir nesnenin bir kavramın yerini tutma, yerine geçme üzerine kurulan düzdeğişmece gerçek dünyadaki öğeler arasındaki nedensellik, bitişiklik ilişkilerini belirtmeye yarar (Kıran ve Kıran, 2006, s. 362). Bu kullanım biçiminde sözcükler değişmeceli anlamıyla kullanılır; ancak engelleyici ipucuyla (karine-i mânia) sözcüğün öteki anlamının düşünülmesi önlenir (Bilgin, 2006, s. 39). Örneğin; bir kimseye “Ayağını çıkar.” dendiğinde anlatılmak istenen ayakkabının çıkarılmasıdır. Burada engelleyici ipucuyla “ayak” sözcüğü gerçek anlamında kullanılmamış; ayrıca benzetme amacı da güdülmemiştir. Dolayısıyla burada bir düzdeğişmeceyle karşılaşılır (İnce, 2002, s. 50).

Çoğunlukla deyimlerde görülen ve eğretilmelerin somutlaştırma türüyle kimi zaman örtüşen bir anlatım biçimidir. Türkçede “çıplak, çırılçıplak” kavramını yansıtmak üzere “*anadan doğma*” deyiminin kullanılması; hamile için “*iki canlı, ağır ayak*” sözlerinden yararlanılması örnek verilebilir (Aksan, 2016, s. 152).

Düzdeğişmecenin iki biçimde gerçekleştirildiği görülür (Aksan, 2016, s. 88-89):

1. **Bütün yerine parçanın anılması:** Bu tür kullanımda bir nesnenin bir parçası, onun bütünü anlatmak üzere kullanılır (“*tiyatro*” yerine “*sahne*”; “*sinema*” için “*perde*”; “*tenisçi*” yerine “*raket*”...).
2. **Parça yerine bütünün anılması:** Bir nesnenin bütünü, onun bir parçası yerine kullanılması durumunda görülür. Örneğin; “*Dün gece Reşat Nuri’yi okudum.*” denildiğinde asıl anlatılmak istenen yazarın bir yapıtının okunduğudur.

Çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde simgesel dilin öteki kullanımlarında olduğu gibi düzdeğişmecelere de başvurulurken duyarlı olmak gerekir. Örneğin; Türkçede “*can vermek, son uykusuna yatmak, öbür dünyaya gitmek, kuyruğu titremek, rahmeti rahmana kavuşmak, eceli gelmek...*” (Aksan, 2016, s. 152) gibi anlatımlarla “ölmek” eylemi düzdeğişmeceli bir biçimde aktarılır. Ne var ki öncelikle çocuklara seslenen kitaplarda ölüm olgusu bir uyku, bir tatil ya da uzun bir yolculuk olarak işlenmemelidir. Yaşamını yitiren canlıların (ister insan ister hayvan olsun) yerlerinin başka canlılar tarafından doldurulamayacağı ya da bunların yerlerine farklı canlıların

geçemeyeceği çocuk okura sezdirilmelidir (Rudman, 1995, s. 145). Bu tür kullanımlar çocuğun yaşam gerçekliğinden kopmasına neden olabilir. Oysa herhangi bir düzdeğişmeceli kullanım çocuk okuru yaşam gerçekliklerinden koparmamalıdır. Dilin simgesel olanakları, bir yandan Türkçenin zenginliğini duyumsatacak biçimde kullanılırken öte yandan çocuğu yaşamla güçlü bir bağ kurmaya yönlendirmelidir. Çocuk açısından geçici ve gerçekdışı çözümler sunmak (uyku, tatil, yolculuk) ya da yoğun metafizik göndermelerde (öbür dünyaya gitmek) bulunmak uygun olmayabilir.

Diğer bir değişmeceli kullanıma ise “evlendirmek” sözcüğü yerine kadınlar için kullanılan “kocaya vermek” ad aktarması (Aksan, 2016, s. 153) örnek verilebilir. Bu örnekte cinsiyetçi bir söylem görülmektedir. Kadın seçme hakkı olmayan, erkeğe bahşedilen bir kişilik olarak işlenir. Bu tür simgesel kullanımların çocuk okur açısından ve yazınsallık açısından uygun olduğunu söylemek güçtür. Çocuk okur, kadının seçilen bir nesne olduğu yanılığısına kapılabilir.

#### 2.2.12.1.1.4. Abartma (Mübalaga)

Bir düşünce ya da olgunun aşırı derecede büyütülerek ya da küçültülerek anlatılmasına, bir niteliği üstün ya da aşırı göstermeye dayanan dilsel bir sanattır. Örneğin; “*Bu adam bir dev.*” tümcesi bir abartmadır (Günay, 2003, s. 286-287). Genellikle dilin çağrı işleviyle ilgili olan bu simgesel kullanım okuru ya da dinleyiciyi inandırmaya ve onun davranışını değiştirmeye yöneliktir. Bu nedenle de alıcıda öfke uyandırabilir ya da onu fantastik bir evrene de çekebilir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 387).

Çocuklar açısından düşünöldüğünde onların erken dönemlerinde abartmaya başvurdukları göröölür, bu açıdan yetişkinlerle çok fazla benzeştikleri de söylenebilir (Colston, 2015, s. 111-112). Çocuklar gündelik deneyimlerinde beklentilerinin ya da arzuladıklarının dışında ortaya çıkan sonuçlardan hoşlanmazlar ve duygusal olarak kaygıyla başa çıkamazlar. İşte, bu nedenle insanların ilgisini çekmek için farklı yollara başvururlar. Abartma bu yönden onların bu amaçlarına ulaşmak için mükemmel bir araçtır. Onların abartma eğilimleri “*Benim her zaman... yapmam gerekir*” ya da “*Asla... yapmama izin vermiyorsun*” gibi basit tümcelere bile yansır (Colston, 2015, s. 95).

Abartma, çocuk edebiyatı açısından düşünöldüğünde yalnızca dilsel bir boyuta sahip değildir. Bunun dışında abartmanın görsellere de yansıdığı göröölür (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 87-88).

#### 2.2.12.1.1.5. Değınmece (Kinaye)

Değınmece, düzdeğışmecedan farklı olarak herhangi bir ipucu vermeyen bir simgesel dil kullanımınıdır. Sözcük hem gerçek hem de değışmeceli anlamıyla düşünülür; ancak hedeflenen anlam değışmeceli anlamdır. Örneğın; “*Bu ne kudret ki elifbayı ezberden okur*” (Şair Eşref) dizesinde birey övülür gibi görünürken aslında bilgisizliğinden dolayı eleştirilmektedir (Bilgin, 2006, s. 39).

#### 2.2.12.1.1.6. Anıştırma

Anıştırma, geçmişteki bir olaya ya da bir edebiyat parçasına göndermede bulunur (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 217). Anıştırma alıcı tarafından algılanır, ayırımsanırsa amacına ulaşır. Tersı durumda anıştırmayı hazırlayan konuşucu ya da yazan amacına ulaşamaz, sözü özelliklerinden birini yitirir. Örneğın; Tanpınar “Selam Olsun” başlıklı şiirinde “Dönmeyen gemiler olduk ağıktan” dizeleriyle Beyatlı’nın “Sessiz Gemi” şiirine göndermede bulunur (Kıran ve Kıran, 2006, s. 400-401).

Anıştırmanın anlaşılması için okur konuyla ilgili derin ve özel bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle de genellikle simgesel dil türleri arasında en güç kavranan kullanım biçimlerinden biridir (Palmer ve Brooks, 2011, s. 371). Doğal olarak çocuk okurun anıştırmayı kavraması için onun geçmiş yazınsal deneyimlerine uygun metinleri seçmenin ve ona kılavuzluk etmenin başlangıçta gerekli olduğı söylenebilir.

#### 2.2.12.2. Edimsel Dil

Dilden yalnızca dünyayı adlandırmak amacıyla yararlanılmaz. Dil aracılığıyla aynı zamanda insanoğlu için gerçeklik var edilir. Bu açıdan dil, sözcükler ve gerçekte olup bitenlerin anlatımları, farklı bir deyişle öyküler aracılığıyla gerçekleştirilen bir canlandırma eylemidir (Manguel, 2016, s. 18). Doğal olarak dil, iletişim boyutunun dışında yeni gerçeklikler yaratma ya da kurgulama gücüne sahip eşsiz bir dizgedir. Bu açıdan dilin bir şeyleri oluşturma ya da yapma yeterliliğini konu edinen söz-eylem kuramı önemli konulara açıklık getirebilir.

Dili ve söylemi bir eylem yapmayla eşdeğerde tutan söz-eylem kuramıyla ilgilenmek gerekir. Çünkü söz eylem kuramı kurmacasallık üzerine önde gelen açıklamalardan biridir (Eagleton, 2012, s. 136). Ayrıca bu kuram yazınsal dil kullanımı ve okurun kurmaca metinlerle nasıl iletişime gireceğı, onların nasıl alınılanması gerektiğı konusunda aydınlatıcı noktalar da sunabilir (Göktürk, 2010, s. 66).

Austin tarafından ortaya konulan ve Searle'ün geliştirdiği söz-eylem kuramı genel ve soyut bir anlam taşıyan sözcelerin edim söz değerlerini incelemeyi amaçlar (Kıran ve Kıran, 2006, s. 216).

Austin tüm bildirimleri edimsel (performative) ve saptayıcı (constative) olmak üzere ikiye ayırarak (Tuna, 2011, s. 33-34) dilin yalnızca dünyaya ilişkin doğru ya da yanlış bildirimlerde bulunmak, doğru ya da yanlış betimlemeler yapmak olduğu görüşüne karşı çıkar. Dilin böyle kullanımı onun amaçlarından yalnızca biridir. Austin, dilin bu biçimdeki kullanımını “saptayıcı” olarak nitelendirir ve bunun karşısına sözlerle bir şey yapıp etme (*söz verme, bahse girme, uyarıda bulunma, teşekkür etme...*) amaçlı “edimsel dil” kullanımını yerleştirir (Aysever, 2009, s. 14).

“Söylemek yapmaktır.” biçiminde özetlenebilecek söz-eylem kuramında “edimsel sözcük” bir sözcenin dile getirilmesi eylemin yapılması anlamına gelir. Örneğin; yasalarla yetkilendirilmiş bir memurun “*Sizi karı koca ilan ediyorum.*” ya da bir şirket yetkilisinin “*Toplantıyı açıyorum.*” demesi durumunda kişiler bunların doğruluğunu ya da yanlışlığını sormaya gereksinim duymaz. Burada ne bir betimleme ne de bir eylem iletme amacı vardır. Konuşucu sözceyle eylemi aynı anda gerçekleştirir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 221).

Söz-eylem kuramını daha da somutlaştırmak için şu Türkçe örnekler verilebilir (Aksan, 2016, s. 193-194):

1. Tesisi, hayırlı olması dileğiyle hizmete açıyorum.
2. Size 1 milyon lira ceza kesiyorum.
3. Beşinci koşuda 3 numaralı ata yarım milyon lira yatırıyorum.

Bu tümcelerden 1.'de bir devlet yetkilisinin bir kuruluşu açarken; 2.'de bir trafik polisinin ceza keserken; 3.'de ise at yarışı oynayan birinin gişeye para yatırırken kullandığı sözler görülür. Söz-eylem kuramına göre sözle eylemin aynı anda gerçekleştiği, söylenenle amaçlananın aynı olduğu bu tür sözcükler edimsel (performative) nitelikteki ayrı bir sözcük türünü oluşturur.

Austin (2009, s. 51-52)'e göre bir edimsel sözcenin bir şeyler oluşturabilmesi için bazı uyulaşımın yerine getirilmesi gerekir. Bunlardan biri ya da birden fazlası göz ardı edilirse edimsel sözcelem yerinde olmayan bir edimsel sözcelem olacaktır:

(A.1) Ortada, belirli bir uyuşimsal etkisi olan kabul görmüş uyuşimsal bir işlem olmalı, bu işlem de belirli koşullarda belirli kişiler tarafından belirli sözlerin sözcelenmesini içermelidir ve ayrıca,

(A.2) Belirli bir durumda her bir kişi ve koşul, sözü edilen o belirli işleme başvurmaya uygun kişiler ve koşullar olmalıdır.

(B.1) İşlem, işleme katılan bütün kişilerce hem hatasız

(B.2) hem de eksiksiz bir biçimde yürütülmüş olmalıdır.

(F.1) İşlemin, belirli düşüncelerle duygulara sahip kişilerce kullanılmak üzere ya da işleme katılanlardan herhangi birinin belli bir biçimde davranmasını sağlamak üzere tasarlanmış olduğu bir durum söz konusuysa (ki sık sık olur), işleme katılıp ona başvuran bir kimse gerçekten o duyguları ya da düşünceleri taşımalıdır; işleme katılanlar söz konusu davranış şeklini sergileme niyetinde olmalıdır ve ayrıca,

(F.2) müteakip olarak gerçekten de o davranış şeklini sergilemelidir.

Söz edimleri iletişim edimleridir. İletişim kurmak belli bir davranışı anlatmak ve anlatılan edimin doğru bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktır. Bir bildirimle bir inanç, bir istek ya da bir pişmanlık söz edimleri aracılığıyla iletebilir (Tuna, 2011, s. 32).

Edimseller gibi kurmaca da söyleme edimiyle amaçlarını gerçekleştirir. Kurmaca bir metnin okuru karakterlerin, olayların gerçek olup olmadığını, ilgili tüm bilgilerin aktarılıp aktarılmadığını, yazarın doğrucu bir biçimde davranıp davranmadığını sorgulama gereksinimi duymaz. Yalnızca bu iletişim sürecinde yazar aktarırmış gibi, okur da bu oyunu kabullenmiş gibi davranır. Bu açıdan kurmaca yapıtlardaki doğru, “söylem”e dayanan edim aracılığıyla doğru olur ve gerçeğin üzerinde bir etki oluşturabilir. Ayrıca edimsel sözcemelemler dünyayla ilgili savlar olmadıklarından doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmezler. Kurmacadaki anlatım da dünyayla ilgili anlatımların birer yansıması olduğundan doğru ya da yanlış biçiminde yargılanamazlar (Eagleton, 2012, s. 136-139). Bu nedenle edebiyat yapıtları da edimseller gibi doğruluk ya da yanlışlıktan çok başarı ya da başarısızlıkları, uygun ya da uygunsuzlukları yönünden değerlendirilebilir (Büyüktuncay, 2014, s. 101).

Kurmaca bir yapıtta saptayıcı (constative) sözcemelemler aracılığıyla karakterler, yer-zaman, eylemler oluşturulurken aslında önceden var olmayan bir dünya dilin edimsel (performative) kullanımıyla varlık kazanır (Büyüktuncay, 2014, s. 96). Bu açıdan yazınsal yapıtlarda tümceler ilk bakışta bir olası gerçek durumu tanımlayan “saptayıcı” sözlere benzer. Ancak yazarın yarattığı gerçekliğe, yapıttaki sözcükler dışında hiçbir şeyle ulaşılamadığı ve dış dünyada böyle bir gerçeklik olmadığı için

yazınsal anlatımlar “*edimsel*” özellik gösterirler. İmgelemsel gerçekliğe dayanan yazınsal yapıtlar sözcüklerin “saptayıcı” kullanımından çok “edimsel” yönüne başvurur. Örneğin “*Dışarda yağmur yağıyor.*” gibi saptayıcı bir söz herhangi bir savda olduğu gibi bazı durumları adlandırır ve —en azından ilke olarak— doğru ya da yanlış olarak kanıtlanabilirken edimseller sözcüklerle bir şeyler yapmanın yolu olduğundan bir durumu adlandırmaz, fakat adlandırdığını meydana getirir (Miller, 2002, s. 38). Edimseller gibi yazınsal sözcükler de değindikleri durumları yaratırlar. En yalın bir deyişle karakterleri ve eylemleri var ederler (Culler, 2007, s. 140).

Vermeule (2013, s. 39-40)’ye göre kurgu okurundan iki bilişsel süreç bekler: okur, ilk olarak kurmaca evrene olan inançsızlığını askıya almalı, ardından yoğun dikkatini vermeli. Bu yazınsal iletişimin okura sunduğu bir pazarlık biçimidir. Okur bunları yerine getirmediği sürece kurgusal evrene giremez. Bir açıdan da bu, okurla metin arasındaki sözlü bir anlaşmadır. İşte, kurmacayı olanaklı kılan da bu sözleşmedir (Booth, 2012, s. 62). Böylece okurla metin arasında edimsel sözcemele dayalı bir sözleşmenin ortaya çıktığı görülür.

Kurgusal evrenin var olabilmesi ya da okurun bu evrene girebilmesi edimsel bir nitelikteki sözleşmenin onanması gerekir. Miller (2002, s. 37-39)’a göre kurgusal gerçeklik okur için “hazır” yalınlıkta değildir. Kurmacadaki sözcüklerin edimsel boyutu okurdan bir yanıt bekler. Çünkü doğru okuma etkin bir sözleşmedir. Kendi içinde imgesel bir alan olarak yapıtı varlığa getirmek için tüm güçleri tamamlama sözsüz bir kararı getirir. Okur, yapıtın çağrısına yanıt vermek amacıyla öteki edimsel sözü söylemeli: “*Sana inanacağıma söz veriyorum.*” Dolaylı biçimde söylenen ilk yanıtlayıcı edimsel tümce sözleşmenin resmi onayıdır. Sözleşmenin onaylanması durumunda sanal gerçekliğe girilebilir. Tersisi durumda ise kurmaca gerçekliğe girme olanağı yoktur. Yapıtın verdiği özel kuralları kabul eden okurun böyle bir isteğe yanıt vermesi okuma eyleminin tümü için gereklidir.

Searle (2011, s. 93)’e göre değişmeceli sözlerle kurgusal sözcemele arasında bir benzerlik vardır. İkisinde de anlamsal yön değişime uğrar ya da anlamın askıya alınması gerekir. Göktürk (2010, s. 67-68) de Searle’ün iki söylem arasında alıcı yönünden bulunduğu benzerliğin yerinde bir saptama olduğunu belirtir. Ancak, eğretilmeli bir deyimde alıcının ciddiye alamayacağı şey, tek tek sözcükler ya da sözcük dizileriyle, kurmaca bir iletişimde ise bir bakıma metnin bütünü ciddiye alınmaz. Bu açıdan kurmaca bir metnin ciddiye alınmaması yazınsal iletişimin bir kuralına dönüşür. Çünkü

yazar ile okur metnin yüzeysel anlamının kendileri için belirlemiş olduğu rolleri ancak, oyun yollu benimserlerse kural yerine gelebilir. Kula (2008, s. 75)'ya göre de Searle'ün "ciddi" değil önermesi "yapıt gerçekle örtüşmek zorunda değil" biçiminde anlaşılmalıdır.

Genel bir değerlendirmeye söz-eylem kuramı ışığında kurgusal metinlerin işleyişine yönelik geliştirilen düşünce ve savlar şöyle sıralanabilir (Kula, 2008, s. 79-81):

- ❖ Her öykü belli bir bağlam ve amaç içinde anlatılır. Bu bağlam ve amaç yazınsal anlamın ve alımlama sürecinin oluşturucusudur.
- ❖ Kurgusal metin, karakterleriyle ilgili gerçek belirlemede bulunmaz, bulunuyormuş gibi yapar.
- ❖ Yazınsal metinde bir kimseyle ilişkilendiriyormuş gibi yapmak, kurgusal bir figür yaratmak anlamına gelir.
- ❖ Her yazınsal metinde okurun bildiği ya da kanıksadığı okuma tutumu oluşturulur, bozulur ve yeniden bağlamlaştırılır.
- ❖ Yazarın kurgu eylemi, okura kurgusal bir evrene gireceğine dönük bir çağrıdır.
- ❖ Kurgusal bir yapıtı okumak demek, "öyleymiş-gibi-oyunu" oynamak demektir.
- ❖ Kurgusal metinde hem yazar hem de okur "öyleymiş-gibi-oyunu" oynar.
- ❖ Biçem araçlarını kullanmak, bir metne kurgusallık yüklemenin bir yoludur.



### III. BÖLÜM

#### 3. ÇOCUK VE KURMACA GERÇEKLİK

##### 3.1. Çocuğun Görme Biçimi ve Kurmaca Gerçeklik

Çocuk ve yetişkin aynı dünya içinde yaşamalarına karşın çocuğun dünyayı algılama biçimi yetişkinden sıklıkla farklıdır. Çocuklar daha kısa bir zaman dilimi geçirdiklerinden dünyayı yeterli düzeyde irdeleyecek fırsatları henüz olmamıştır. Yaşamın karmaşıklığını anlama açısından da bilişsel becerileri yeterli düzeyde gelişmemiştir. Doğal olarak onların dünyayı anlamalarında ve geniş düzeydeki deneyim eksikliklerini gidermelerinde edebiyat önemli bir rol oynar. Dolaylı bir yoldan olsa bile kurmaca anlatılar çocukların karmaşık insan davranışlarını anlamalarını ve karakterlerin çeşitli yönlerini deneyimlemelerini sağlar (Gamble ve Yates, 2002, s. 56; Sawyer, 2012, s. 281; Melrose, 2002, s. 10).

Bireysel çabalarla düşünülen nesne iki boyutluluk, durağanlık ve solgunluk gibi özelliklere sahipken yazınsal imgeler aracılığıyla düşünme ise tam tersine algılanan dünyanın canlılığının, katılığının, kalıcılığının ve belirginliğinin (muayyenlik) bir kısmını taşır. Bu yönüyle yazınsal imgeler daha üstündür (Scarry, 2006, s. 61-62). Böyle imgeleri içeren kurmaca anlatılar da gerçek yaşamda bulunmayan ama yaşama benzeyen ya da onu çağrıştıran şeyleri çocuk okur için yaşam dışı deneyim olarak yeniden düzenler. Söz konusu yeni gerçeklik çocukları deneyimlerinin sınırlarına getirir, onların bilinmeyene göz gezdirmelerine yardım eder. Estetik bir yöntemle bilinmeyeni bilinir kılar (Melrose, 2002, s. 129).

Çocuklar açısından okuma eyleminin yarattığı haz, metinlerin nasıl işlediğine, biçimsel açıdan bozulan/asimile edilen kuralları ve düzeni tanımasına, yalın bir deyişle yeni bir gerçeklikle karşılaşmasına dayanır. Onun karşılaştığı her özgün yazınsal gerçeklik yeni ve anlamlı deneyimlerin sınırdığı bir ortamdır. Bu deneyim çocuğu sınırlayan ve saran dünyadan çıkması için olanaklar yaratır. Çocukların bilgi ve deneyim eksiklikleri göz önünde bulundurulduğunda kurmaca gerçekliğin deneyimsel eksiklikleri gidermede tamamlayıcı bir rol üstlendiği görülür (Sawyer, 2012, s. 5; Gamble ve Yates, 2002, s. 26).

Sever (2013a, s. 31-32) de kurmaca gerçekiğın yoğun ve kimi durumlarda eşsiz bir uzam yaratan deneyimleme biçimini şu tümcelerle somutlaştırır:

*Bu gerçeklikte, okura insanoğlunun tüm serüvenleri aktarılır; onun sevinci, öfkesi, mutluluğı, umutsuzluğı, kıskançlığı, bencilliğı, güzelliğı ozanın/yazarın dilinde yeni bir anlam kazanır. Sanatçının okurla paylaşma, iletişim kurma isteğinin dilde somutlandığı bu eylem, belki de hiç yaşanmayacak ya da tanık olunmayacak nice yaşam durumlarını, nice insan kişiliklerini tanıtır.*

Nikolajeva (2014, s. 81) kurmacanın çeşitli anlatısal oyunlarla başka insanların belleğine girmede okura olanaklar verdiğini belirtir. Öyle ki çocuk okur kurmacadan başka insanlara ilişkin bir şeyler öğrenirse bu onun hem bilişsel hem de toplumsal gelişimine katkı sağlar. Aslan (2007a, s. 191) da yazınsal nitelikli edebiyat yapıtlarının çocuğın bilişsel gelişiminde oynadığı önemli role dikkat çeker. Çocuk okur, yazarın işlediğı konu aracılığıyla kendi düşüncelerini oluşturmaya, doğru ve yanlış ayırt ederek kendi doğrularını yakalamaya başlar.

Kepenekçi ve Aslan (2011, s. 23) da yazınsal deneyim aracılığıyla çocuk okurun kendi düşüncelerini ve doğrularını oluşturmaya, doğru ve yanlış ayırt etmeye başladığını belirtir. En önemlisi de kendini sevmeyi, yaşamdan zevk almayı, içinde yaşadığı topluma yararlı olmayı öğrenir.

Howarth (2014, s. 15)'a göre de edebiyat yapıtlarını okumak, bir anlatıyı oluşturan yapıyı ve temel olaylar dizisini ortaya çıkarmak için gerekli olan çözümleyici becerileri geliştirir. Edinilen bu beceriler, bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bir yapıtı çözümlmeye çalışmak yalnızca onu kavramak ya da anlamak da değildir; aynı zamanda yaşamı yapılandırmak ve günlük deneyimlerden anlamlar üretmektir.

Kurmacayı besleyen kaynak da deneyimin ta kendisidir (Llosa, 2012, s. 23) ve yaşam deneyimleri, yazmak için bir alıştırma alanıdır (Seuling, 2005, s. 9). Bu yönüyle yazı sanatının “*deneyimleri sözcüklere dökme sanatı*” (Manguel, 2016, s. 56) olduğu bile söylenebilir. Ancak buradaki “deneyim” ya da “deneyimleme” kavramları yüzeysel bir anlamı imlemez. Aslında deneyim “*yalnızca içimize nasılsa alınmış, bir anlam olarak oluşturulmuş, bir şeye dönüştürülmüş ve böylece dünyamıza dokunmuş olan her şeydir*” (Randall W. L., 2014, s. 76).

Avustralyalı çocuk edebiyatı yazarlarından Renate Welsh'le gerçekleştirilen bir söyleşide “Uçurtmanın Kanadı” adlı yapıtının oluşum sürecini anlatırken yaşantıların kurmacayı nasıl beslediğine ilişkin önemli ipuçları verir:

*Bakın işin aslını söylemem gerekirse bu otobiyografik bir anlatım. Viyana'da günlerce yüzünü göremediğimiz, havanın kapalı olduğu zamanlarda ben ve büyükbabam resimlere bakarak yolculuğa çıkardık. Bunu gerçek gibi yaşadım. Birlikte baktığımız resimlerde çeşitli geziler yapar, kendimize ilginç yollar bulur ve olağanüstü şeyler yaşadık. Büyükbabam öldüğünde kendi kendime aynı yolu denediğimde bunu bir türlü başaramamıştım. Sonra annemle babama bu konuda danıştığım da bunun olanaksız olduğunu söylediler bana. Düş gücünün işe yaramadığını fark ettiğimde şoka girmiştim... Anne'ye (yapıtın başkahramanına) çok güzel bir armağan olarak kendi büyükbabamı verdim (Çocukların Sorunlarına Eleştirel Bir Yaklaşım, 1993, s. 39).*

Çocuğun gerçek yaşamıyla kurmacada paylaşılan imgelemsel yaşam birebir örtüşürse çocukla yapıt arasındaki yazınsal iletişim sınırlanabilir (Sever, 2013, s. 19). Çünkü onlar henüz deneyimlemediklerine ilişkin okumayı severler (Melrose, 2002, s. 25). Bununla birlikte çocuklar, gerçek beklentilere gereksinim duyarlar. Amaçların çocuk açısından değeri ya da anlamı onda doyum ve öz değerlilik duygusu yaratabilmesidir. Üst düzey amaçlar düş kırıklığına, kızgınlığa ve bir başarısızlık duygusuna neden olurken; amaçların çok düşük olması ise çocuğu mücadele eksikliğine ve sıradanlıkla yetinmeye yönlendirir (Sawyer, 2012, s. 20).

Yazınsal olarak nitelenen yapıtlar ise belli bir denge içinde çocuk okuru içinde bulunduğu dünyanın dışına çıkarır ve ona haz veren çoklu bir ortam yaratır. Örneğin; okulöncesi yaş düzeyine seslenen çocuk kitaplarında insan dışı (hayvan, nesne, bitki...) görünümde de olsalar karakterlerin çocuk okurun yapabildiğinden fazlasını yaptıkları görülür: kendi gereksinimlerini giderir, uzak yerlere yolculuğa çıkar, araba sürebilir, sorumluluğunu taşıdıkları kendilerine ait evleri olabilir ya da şamatalı bir eğlenceye katılabilir. Yalın bir deyişle çocuk okur, yaşamasının olanaklı olmadığı olayları, durumları deneyimler. Bunlar, denetimci bir yetişkin olmaksızın dışarı çıkamayan çocuk okur için etkileyicidir. Ayrıca bu tür yapıtlar, onların yaşadıkları üç boyutlu dünyanın görünümünü, iki boyutlu göstererek ve kurarak arzularını da yansıtır (Seuling, 2005, s. 15; Sawyer, 2012, s. 76; Gamble ve Yates, 2002, s. 134).

İlköğretim dönemi çocuklarına seslenen yapıtlarda ise çocuk okurun değişen gereksinimlerine koşut yavaş yavaş kahramanların karakter özelliklerini değiştirdiği

görülür. Yine de bu döneme seslenen yapıtlar çocuğun farklı kişilikleri tanımasına yardım eder (Sever, 2013b, s. 90). Bu durumda karakterlerin varoluşsal amaçları çocuk okurun beklentilerine uymalı; ilgi ve gereksinimlerini karşılamalı, beklentiler düzeyin ne çok altında ne de çok üstünde olmalıdır. Doğal olarak kurmacadaki mücadelede denge yakalanmalıdır.

Metnin nasıl anlamlandırıldığı ve dış dünyayla nasıl ilişkilendirdiği okurun yazınsal ve yaşamsal deneyimlerinden de etkilenir. Farklı bir deyişle her okur, yazınsal okuma sürecinde farklı rollere bürünür. Appleyard (1994, s. 14-15) kurmacayı deneyimleme açısından çocukluktan yetişkinliğe doğru beş farklı okur rolünden söz eder:

- 1. Oyuncu Olarak Okur:** Okul öncesi dönemi kapsayan bu rolde çocuk, henüz okuma becerisi edinmediğinden dinleyici konumundadır. Bu dönemde denetimi ve sorun çözmeyi yavaş yavaş öğrenen çocuk arzuların, korkuların ve gerçekliklerin imgelendiği düşsel evrendeki bir oyuncudur.
- 2. Kahraman Olarak Okur:** Okul dönemi çocuğunun edindiği bir roldür. Bu dönem yapıtlarında okul dönemi çocuğu kendini serüvenin merkez karakteri olarak görür. Çocuktaki dünya imgesi ve insanların birbirlerine nasıl davrandıkları aydınlatılır. Öyküler, uygulamacı (pratik) deneyim dünyasından daha az belirsiz, daha düzenlenmiş ve ayrı bir seçenek olarak görülür. Bu evrene çocuk daha kolay kaçabilir ve onla daha ilgili olabilir.
- 3. Düşünür Olarak Okur:** Ergenlik dönemini kapsayan bir okur rolüdür. Bu dönemdeki çocuklar; öyküleri, bağlanabilecek inançlar ve değerler, yansılanabilecek gerçek modeller ya da yaşamın anlamını bulmak için okurlar. Ayrıca bu düşüncelerin gerçekliği ve niteliği ergen okurun değerlendirme yapması için önemli bir ölçüttür.
- 4. Yorumcu Olarak Okur:** Okurun buradaki rolü edebiyata dizgesel (sistematik) bir biçimde yaklaşmasıyla ilgilidir. Edebiyat alanında eğitim gören öğrenci ya da öğretmen kurmacaya kendine özgü ilkelerin düzenlenmesine dayalı bir bilgi nesnesi ve bulgu kuralları olarak yaklaşır. Kurmaca yapıta çözümleyici bir biçimde yaklaşır, yapıtın tarihsel anlamına ulaşır ve kuramsal bir eleştirel yaklaşımla yapıtın işleyişine dönük çalışmalar yapar.
- 5. Yararcı (Pragmatik) Okur:** Kurmacayı alımlamanın bu rolünde yetişkin okurun okuma biçiminin daha bilinçli ve yararcı olduğu görülür. Yetişkin okur,

kurmaca metni farklı yöntem ya da önceki rollerin her birini karşılayan karakteristik tepkilerle okuyabilir. Bunlar kaçış, deneyimin gerçekliğini yargılama, güzellik duygusuna kendini kaptırma, başkalarının yeni deneyimleriyle karşılaşma ve bilgelik imgesiyle rahatlama biçimlerinde görülebilir.

Çocuk okur, nesne ve varlık dünyasıyla olan ilişkisinin dönüşümüne koşut bir görme biçimiyle kurmaca evreni kavrar. Bu rollerin ilk üç aşaması (*oyuncu, kahraman, düşünür*) çocukluk dönemini kapsar. Bu roller irdelendiğinde imgelemsel evreni alımlama biçiminin gerçekliğe gittikçe yaklaştığı; ancak aynı zamanda bu evrendeki gerçekliğin özdeşim yoluyla, bir katılımcı/oyuncu ya da bir model arayışıyla gerçek dünyaya da yansıtıldığı görülür.

Kurmacada evrendeki bütün öğeler çocuk okur açısından yenidir. Başka bir deyişle onun için kurgusal evrendeki her nesne, eşya ya da varlık gerçek dünyaya açılmanın, bunları tanımanın bir aracıdır. Ayrıca bu gerçeklik çocuğun insan dışındaki varlık evreniyle girdiği içten ve özel ilişkide onun doyumuna ulaşmasına yardım eder.

Sawyer (2012, s. 17)'a göre edebiyat bu yönüyle okuma becerilerini öğretmek için yararlanılan bir araç olmaktan çok dünyayı keşfetmeye olanak yaratan bir işleve sahiptir. Ayrıca edebiyat çocukların gerçekliğe kapıdan değil; pencereden girmesine yardım ettiğinden hem daha eğlenceli hem daha yararlıdır (Rodari, 2012, s. 59). Önemli olan, basitleşmeden çocuğun duyarlılığına ve gerçeklerine seslenerek çocuğun düş dünyasını bulgulamaktır (Dilidüzgün, 2004, s. 49). Çocuğun dünyayı görme ya da deneyimleme biçimi kendine özgü bir yol izler. Ona seslenmeyi amaçlayan kurgusal bir evren de onun görme biçimine uygun olarak kendini konumlandırır.

“Çocukluğun temel erdemi onun varlıklara ve nesnelere karşı yeni bir gözle” (Druon, 2000, s. 7-8) bakmasıdır. Çocuk edebiyatı da şeyleri masumiyetin ve saflığın bakış açısıyla görür. Çünkü kuramsal olarak çocuklar da şeylere böyle bakarlar (Nodelman, 2008, s. 135).

Yetişkinlerle çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ve düşünme biçimleri birbirinden farklıdır (Senemoğlu, 2015, s. 61). Çocuklar için dünya henüz bütünüyle biçimlenmiş ya da belirlenmiş değildir ve belli yargılar içine sıkıştırılmamıştır (Dilidüzgün, 2004, s. 29). Örneğin; denizi ilk kez gören bir çocukla yetişkin karşılaştırıldığında yetişkin büyük olasılıkla kendisinin bilmediği bu gerçeğe nesnellik

çerçevesinde ya da herkesin yaklaştığı biçimde yaklaşacaktır. Çocuk ise önceleri yanlış ve tutarsız olsa bile denizi daha yalın ve saf bir biçimde alımlamaya çalışacaktır (Dilidüzgün, 2000, s. 254).

Çocuk ve yetişkinlerdeki üst-düzey bilişleri karşılaştıran birçok çalışmanın sonuçlarına da bakıldığında yetişkinler anlamsal temsillere daha çok güvenirken çocuklar algıya dayalı temsile, yani imgelemeye daha çok güvenirler. Örneğin; “*Küçük bir av köpeği dört bacaklı mıdır?*” sorusuna yanıt bulmak için yetişkin — daha önce böyle bir soruyla karşılaşmamış olsa bile — uzun süreli belleğinin ilgili kısmına daha kolay ulaşacaktır. Oysa çocukların soruyu hayvanın bir imgesini oluşturarak ve sonra özelliklerine “bakarak” yanıtlandıracakları söylenebilir (Solso, MacLin ve MacLin, 2013, s. 491-492).

Rodari (2012, s. 130-131)’ye göre yetişkin açısından dış dünyadaki nesne, eşya “bitmiş” bir durumdayken çocuk gerçekliği açısından ise bunun tam tersi söz konusudur. Çocuk sürekli çevresindeki nesnelere oynayarak bunları tanımaya çalışır ve bunların değerlerine ilişkin denenceler üretir. Ayrıca söz konusu eşyaya, nesneye ilişkin ortaya çıkardıkları olumlu imgeyi de yaratıcı bir biçimde kullanmaktan çekinmezler. Neydim (2003, s. 126) de ikisinin (çocuk ve yetişkin) gerçekliğinin birbiriyle örtüşmeyeceğini belirtir. Doğal olarak çocuğun çevresindeki nesneyi tanımlaması, onu yaşamında anlamlandırması yetişkininkinden farklılaşır.

Çocuğun bu yönelimdeki görme biçimi yaratıcılığının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Her şeyden önce yaratıcı bireyler de dünyaya önyargılardan arınık, taze ve çocuksu bir neşeye yaklaşırlar. Böyle bireyler yeni deneyimlere açık, belirsizliklerle dolu bir evrende yaşamaya istekli, hem kendi hem de başkalarının deneyimlerine duyarlıdırlar. Geleneğin dayattığı sınır ve kuralları benimsemezler. Serüven yaşamaktan zevk alırlar (Andreasen, 2015, s. 39-40).

Oittinen (2000, s. 57-58)’e göre de çocukların becerileri yetişkinlerin becerilerinden zayıf değil, yalnızca farklıdır. Yetişkinlerin tepkileri “donuk” ve “bıktırıcı” iken, çocukların tepkileri “taze” ve “ince”dir, başka bir söylemle

“karnavalistik”<sup>4</sup>tir. Yetişkinler düzgünlere (norm) ve beklentilere sahipken çocukların bu türden kalıplaşmış yargıları yoktur. Bu, çocukların düşünme biçimlerinin toy (saf, naif), usdışı ya da yanlış olduğu anlamına gelmez, ancak mitsel ve mantıksal açıdan bir farklılaşmanın göstergesidir.

Karnavalistik görme biçimi özellikle çocuklara seslenen yazınsal kurgularda önemli bir rol oynar. Nikolajeva (2014, s. 189)’ya göre mimetik olsun ya da olmasın karnavalistik özelliği gösteren çocuk karakterlerin bulunduğu yapıtlarda bunların yetişkinler kadar güçlü, zeki ve herhangi bir açıdan yetişkinden daha üst düzeyde beceriler sergiledikleri ya da gerçek yaşamda yüklenemeyecekleri sorumluluklar taşıyabildikleri görülür.

McKenzie (2005, s. 90-92) de çocuk edebiyatında karnavalistik görme biçiminin otoritenin dayattığı kural ve ilkeleri reddeden bir konumda belirlediğini belirtir. Karnavalistiğin en belirgin özelliği ise yetişkinin —belli bir süre için de olsa— gücü çocuğa vermesidir. Böylece karnavalistik, tersine çevrilmiş roller aracılığıyla, toplumsal düzene ilişkin çocukları düşünmeye davet eder. Çocuk okur, dünyada var olmanın toplumsal doğasına dönük yüksek bir farkındalık edinir.

Çocuk edebiyatı yapıtları bir yandan çocuğun toplumsallaşmasına hizmet ederken öte yandan da onun özneleşmesine de önemli katkılar sağlar. Çünkü çocuk okura seslenen kurgularda genellikle birey toplumun ya da toplumsal düzgülerin ötesine uzanabilir ya da onları aşabilir. Trites (2000, s. 2-3)’e göre öncelikle çocuk edebiyatı yapıtları yetişkin edebiyatından farklı bir görme biçimine sahiptir. Çocuk edebiyatı yapıtları çocuğun öznelliğini ya da onun bireysel gücünü sıklıkla doğrular ve onaylar. Yetişkin edebiyatı ise tam tersine toplumsal kurumların bireyden daha güçlü ve daha büyük olduğunu —genellikle— kabul eder.

Örneğin; Franz Kafka’nın “Dönüşüm” adlı yapıtında okur, temel karakter Gregor Samsa’nın modernitenin neden olduğu telaşlı bir yaşam içinde ve toplumsal

---

<sup>4</sup> Bahtin’e ait olan “karnavalistik” (**carnavalesque**) kavramı toplumsal, siyasal ya da kültürel bütün hiyerarşik bölümlenmelerin ortadan kalktığı, alt sınıfın her şeyi dilediğince eleştirebildiği ya da alaya alabildiği bir yaklaşım biçimine göndermede bulunur. Kendini bir eğlence ya da oyun biçiminde gösterse bile bu yaklaşım tarzında her şeyin yeniden ve farklı konumlandırıldığı görülür. Bu yaklaşımın temel işlevi ise şudur: “*Yaratıcı özgürlüğü takdis etmek, farklı unsurların kombinasyonlarına ve uzlaşmalarına izin vermek, dünyaya ait hâkim olan bakış açısının konvansiyonlardan ve sabitleşmiş hakikatlerden, klişelerden, yavanlıklardan ve evrensel olarak kabul gören şeylerden özgürleşmesini sağlamak. Bu karnaval ruhu, dünyaya yeni bir bakışla bakma, var olan her şeyin göreceli doğasını fark etme ve şeylere tamamen yeni olan bir düzene girme şansı verir*” (Bahtin, 2005a, s. 62).

kurumların baskısı altında nasıl ezildiğine ve yitip gittiğine tanık olur. Doğal olarak bireysel güçten yoksun olan Gregor Samsa, bir kurbana dönüşür. Bu metnin bir parodisi olan ve çocuk okura seslenen "Böcek Çocuk" adlı yapıtın ana karakteri Küçük Gregor Cafard<sup>5</sup> ise toplumsal düzgülerin dışına çıkarak bireyin gücünü simgeleyen bir kişidir. Gregor Samsa gibi Küçük Gregor da bir sabah uyandığında bir böceğe dönüşür; ancak kendisi ne de yakın çevresi bunu ürkütücü bulmaz. Karakterler öfke nöbetlerine tutulmaz; tersine herkes bunu yalnızca bir şaşkınlık ve tuhaf bir iyimserlik içinde kabul eder. Küçük Gregor, arkadaşlarıyla birlikte yaşadıkları kasabanın acımasız yöneticisi Başkan Boşkan ve ortaklarına karşı mücadele ederek onu yenilgiye uğratırlar. Sonunda da Küçük Gregor yine bir insana dönüşür ve kasaba meydanında bir hamamböceğinin heykeli yükselir. Böylece gücü elinde bulunduran çocuk karakter, toplumsal kurumlar dışında öznenin değişim üzerindeki gücüne vurgu yapar:

### **DÖNÜŞÜM**

*Çok geçmeden artık hiç hareket edemediğini fark etti. Buna şaşmadı, daha çok şimdiye kadar bu zayıf bacaklarıyla hareket edebilmesi şaşırtıcıydı. Üstelik şimdi kendisini her zamankinden daha rahat hissediyordu. Gerçi bütün bedeni ağrıyordu, ancak bu ağrılar gittikçe azalıyormuş ve sonunda tamamen geçecekmiş gibiydi. Sırtındaki çürümüş elmayı ve yumuşak tozlarla kaplanmış iltihaplı çevresini neredeyse artık hissetmiyordu bile. Ailesini düşündüğünde içi sevgiyle doluyor ve duygulanıyordu. Kız kardeşinden daha da kararlı bir şekilde, yok olması gerektiğine inanıyordu. Kulenin saati sabahın üçünü vuruncaya kadar böyle boş ve huzur içinde düşüncelerle geçirdi zamanını. Pencereden ortalığın ağarmaya başladığını da gördü. Derken başı kendiliğinden düştü ve burun deliklerinde son nefesini verdi (Dönüşüm, 2017, s. 68-69).*

### **BÖCEK ÇOCUK**

*Yaşanılan bu inanılmaz ama gerçek olaylardan kısa bir süre sonra, Küçük Gregor'un hayatı normale döndü. Küçük haşere bir sabah uyandığında, kendini gerçek bir oğlan çocuğuna dönüşmüş buldu. Haşarı bir haşere olmanın nasıl bir şey olduğunu siz de bilirsiniz: Haşerelik gelir geçer, aslolan haşarılıktır. Bu, Küçük Gregor Cafard için de böyle oldu. Artık sınavlarda kopya çekmesine yarayacak bileşik gözleri de, muzlu-dondurmalı süt bardaklarının üzerinde süzülmesini sağlayan kanatları da yoktu. Kendi gerçek kol ve bacakları, ağzı, burnu, dişleri ve saçları, bir hamamböceğinin sahip olduğu havalı donanımla kıyaslandıklarında elbette çok zayıf kalıyorlardı ama artık idare edeceklerdi. Öte yandan, Küçük Gregor'un artık haşarı bir haşere olmadığını düşünenlerin başına gelecek vardı. Eski haline döndüğü günün sabahı kendini her zamankinden daha haşarı hissediyordu (Böcek Çocuk, 2013, s. 201).*

<sup>5</sup> "Haşarı Küçük Gregor, ismini Kafka'nın "Dönüşüm" hikayesinin kahramanı Gregor Samsa'dan almaktadır. Ayrıca Fransızca cafard kelimesi "hamamböceği" anlamına gelmektedir (Tumanov, 2013, s. 205).



Çocukların algılanabilir dünyayla olan canlı, devingen, tamamlanmamış, imgelemsel ve karnavalistik görme biçimi çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk gerçekliğinin kurguya yansımaları açısından da önemlidir. Gerçek dünyayla çocuk arasındaki bu geçişli ve saydam ilişki, “Küçük Prens” ve “Uçurtmam Bulut Şimdi” adlı çocuk edebiyatı yapıtlarıyla somutlaştırılabilir:

“Küçük Prens”in anlatıcısı pilot, çocukluğunda çizdiği fil yutmuş boa yılanı resminin yetişkinler tarafından sürekli şapkaya benzetilmesinden yakınır. Yetişkinler onu anlamayacak kadar kalıp düşünce ve düzgünlere sahiptirler. Bu nedenle de bir süre sonra çizdiği resmin bir şapka değil de fil yutmuş bir boa yılanı olduğunu yetişkinlere anlatmaktan vazgeçtiğini söyler. Ne var ki çölde karşılaştığı Küçük Prens, Pilot’un çizdiği resmin fil yutmuş bir boa yılanı olduğunu ilk bakışta anlar. Küçük Prens’in dünyayı algılayış biçimi her çocuğunki gibi taze, canlı, devingen ve saydamdır:

“Yoo! Yooo!” demesin mi, “Boanın içindeki bir fil istemiyorum. Boa yılanı çok tehlikeli bir yaratıktır. File gelince o da çok yer kaplar. Bizim oralarda her şey küçüktür. Bir koyun istiyorum aslında. Bir koyun çizsene bana.”



Çizdim koyunu. Resmi iyice inceledi, sonra:

“Olmadı,” dedi, “bu daha şimdiden çok zayıf, hasta bir koyun. Bir tane daha çiz.”

Ben de bir tane daha çizdim.

Dostum tatlı tatlı, hoşgörüyüyle gülümsedi:

“Sen de görüyorsun gibi koç.

Resmi yeniden beğendirememiştim.

“Bu da çok yaşlı. İstiyorum ki uzun



ya, bu koyun değil, bal Boynuzlarına baksana.”

çizdim ama yine

Ben öyle bir koyun süre yaşasın.”

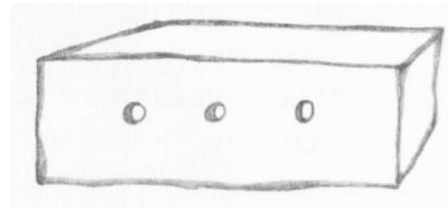


Artık sabrım tükenmişti, üstelik uçağımın motorunu bir an önce sökmek istiyordum. Aşağıda gördüğünüz resmi karaladım.

“İstediğin koyun şu sandığın içinde,” diye kestirip attım.

Küçük eleştirinin yüzünün birden aydınlandığını görünce şaşırđım.

“Tam da istediğim gibi oldu. Peki, bu koyun çok mu ot yer dersin? (Küçük Prens, 2015, s. 14-15)



Çocuk karakterlerin dış dünyaya yönelik imgelemsel algı biçimi “Uçurtmam Bulut Şimdi” adlı öyküye de yansır. Öykünün ana karakteri, arkadaşıyla uçurtma uçururken, uçurtmasının ipi elinden kurtulur. Bunun üzerine uçurtmanın gökyüzünde ne olduğunu merak ederken arkadaşının uçurtmanın artık bir buluta dönüştüğünü söylemesiyle şaşkınlık yaşar. Öyle ki öykünün sonunda bulutların yarattığı figürde ölen dedesinin imgesini görür:

*Ne yapacağım şimdi? Uçurtmayı dün babamla tamamlamıştık. İlk kez uçuracaktım. Keşke ipini daha sıkı tutsaydım!*

*“Boş ver. Üzülmeyi bırak. Gitti artık.”*

*“Acaba nerededir? Onu bulabilir miyiz?”*

*“Oooo? Bu çok zor.”*

*“Neden?”*

*“Çünkü çoktan bulut oldu.”*

*“Yaa...”*

*“İstersen inanma. Bulutlar nasıl oluyor sanıyorsun?”*

*“Bilmem. Okulda öğrenmedim ki!”*

*“Ben de öğrenmedim ama biliyorum. Gökyüzüne hiç dikkatli bakmadın mı? Bir yığın bulutlar vardır gökte. Hepsi başka başka, hepsi bir şeylere benzer. Eskimiş mendiller, kaybolan çamaşırlar, uçan balonlar, uçurtmalardır bulutlar.”*

*“Aaaa! Doğru galiba. Şu pembe bulut annemin balkondan çalındığını sandığı geceliğine çok benziyor! Yakası kıvrım kıvrım dantelli.”*

*“Ben eve gidiyorum.”*

*“Bekle biraz. Uçurtmamı toplayayım, ben de geliyorum.”*

*Evde babam hâlâ televizyon seyrediyordu. Beni görünce gülümsedi.*

*“Hayrola! Niye erken döndün? Uçurtma nerede?”*

*Omuz silktim.*

*“Uçtu değil mi? Film bitene kadar bekleseydin tepeye birlikte giderdik.”*

*“Baba bulutlar nelerdir?”*

*“Ne olacak? Su buharı kümeleri...”*

*Su buharı kümeleri mi? Yani çaydanlıktan çıkan dumanlar mı bulutlar?*

*Pencereye koştum. Gökyüzüne baktım bir kez daha. İşte şimdi de bembeyaz kıvrıcık sakalı, başında kukuletası, elinde bastonuyla dedem geçiyordu evimizin üstünden.*

*Kafam iyice karışmıştı. Bulutlar su buharıysa, dedem gökyüzünde ne arıyordu?” (Uçurtmam Bulut Şimdi, 2004).*

Çocuğun dünyayı görme biçiminin farklı bir örüntü taşıması kurmacanın özgün dünyası açısından hem bazı kolaylıklar hem de kurgulama ediminde bazı güçlükler ortaya çıkarabilir. Çocuk bir yandan gerçek dünyaya tümüyle yeni bir gözle yaklaşırken öte yandan bu görme biçimi “parçalı”dır.

Eagleton (2015, s. 97)’a göre çocuk karakterin bakış açısı insanın dünyaya farklı kapılardan bakmasına, nesnelere tuhaf bir tazelik ve dolaysızlık içinde görmesine yardımcı olabilir. Oysa çocuğun gerçekliğe bakışı rengârenk olmasına karşın parçalı ve görme biçimlerinin kısıtlı olduğu da bilinmelidir. Çocuğa özgü olan bu bakış açısından dolayı çocuk karakter yaşadıklarından tutarlı bir anlam çıkaramaz. Örneğin; Oliver Twist gibi bir karakter içinde yaşadığı ve acı çekmesine neden olan sistemi anlayamaz. Onun tek dileği kendisine bir yardım elinin uzatılmasıdır.

Wood (2010, s. 22) da çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuğun ya da çocuğun yerini alan bir canlının dünyaya sınırlı bir algıyla bakmaya izin verildiğini belirtir. Öyle ki yaşça daha büyük olan okurun dikkati de bu sınırlılığa çekilir.

“Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı romanın temel karakteri Bruno, çocuğun parçalı ve kısıtlı görme biçimi açısından irdelenebilir. Öncelikle Bruno, savaşın yarattığı acılara bilinçli bir biçimde yaklaşamaz. Yaşının getirdiği bir gerçeklik olarak babasının ya da Alman askerlerinin neden olduğu felaketleri kavrayamaz. Toplama kampında yaşananların ya da Yahudi çocuk Shumel’in koşullarını değerlendiremez, bunlara bir anlam veremez. Onun en büyük arzusu eski evine, arkadaşlarına kavuşmak ve bir oyun arkadaşı bulmaktır. Çocuksu bir duyguyla eski yaşamını ve arkadaşlarını sürekli özler. Ancak kurgulama açısından Bruno’nun bu belirgin özellikleri bir eksiklik değil; tersine çocuk saflığının, duyarlılığının ve görme biçiminin estetik bir yöntemle çerçevesidir:

*“Ve bir gün askerler kocaman kamyonlarla geldiler,” diye devam etti Shumel, Gretel onu hiç ilgilendirmiyormuş gibiydi. “Herkes evlerden çıkmaları söylendi. Birçok insan ayrılmak istemiyordu, saklanabildikleri her yere saklandılar, ama sanırım, sonunda herkes yakalandı. Kamyonlar bizi bir trene götürdü ve tren...” Bir süre tereddüt edip dudağını ısırды. Bruno onun ağlamaya başlayacağını hissetti ama nedenini anlayamıyordu.*

*“Tren berbattı,” dedi Shmuel. “Birincisi vagonlarda çok fazla insan vardı. Soluyacak hava yoktu. Ve berbat kokuyordu.”*

*“Bunun nedeni hepimizin tek bir trene yığılması,” dedi Bruno, Berlin’den ayrılırken istasyonda gördüğü iki treni hatırlayarak. “Biz buraya gelirken platformun diğer tarafında bir tren daha vardı. Ama*

*sanki kimse onu görmüyordu. Biz ona bindik. Siz de ona binmeliydiniz.”*

*“Buna izin vermezlerdi sanırım,” dedi Shmuel başını sallayarak. “Vagonumuzdan çıkamıyorduk.”*

*“Kapılar arka tarafta,” diye açıkladı Bruno.*

*“Hiç kapı yoktu,” dedi Shmuel.*

*“Elbette kapı vardı!” dedi Bruno iç çekerek. “Arka tarafta,” diye tekrarladi, “lokanta bölümünü geçince!..”*

*“Hiçbir kapı yoktu,” diye ısrar etti Shmuel. “Eğer olsaydı hepimiz çıkardık.”*

*Bruno nefes alırken kendi kendine, “Elbette kapı vardı.” diye mırıldandı; ama yeterince yüksek sesle söylemediğinden Shmuel duyamadı.*

*“Tren sonunda durduğunda,” diye devam etti Shmuel, “çok soğuk bir yerdeydik ve hepimiz buraya kadar yürümek zorunda kaldık.”*

*“Bizim arabamız vardı!” dedi Bruno, yüksek sesle.*

*“Ve annemi bizden ayırıp götürdüler. Babam, Josef ve ben şuradaki barakalara konduk, o zamandan beri burada yaşıyoruz.”*

*Shmuel bu hikâyeyi anlatırken çok üzgün görünüyordu, Bruno bunun nedenini anlayamıyordu. Ona o kadar da korkunç bir şey gibi gelmiyordu. Sonuçta neredeyse aynı şeyler onun da başına gelmişti (Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 123-124).*

Çocuk edebiyatındaki takas ekonomisi (üretim ve tüketim süreçleri) de farklı bir görünümündedir. Çocuk okur yapıtın yalnızca alımlayıcısı ve tüketicisi durumundaki bir öznedir. Yapıtın üretiminden çocuk okura ulaşmasına değin geçen aşamalarda sürekli etkin olan temel kişiler genellikle yetişkinlerdir: yazar/çizer, çevirmen, yayıncılar, anne-baba, akademisyenler, eleştirmenler... Doğal olarak çocukla paylaşılan gerçekliğin çıkış noktası ve belirleyicisi yetişkinin dünyasıdır. Üreticinin (yetişkin yazar ya da çizer) yetişkin olmasından dolayı kurgulanan gerçeklik bir yönüyle yetişkinin gerçeklik modelinden kaynaklanır.

Kurmacanın retoriğindeki temel sorun yazarın kimin için yazması gerektiğidir. Yetişkin edebiyatında yazarın kendisi için yazdığı savının dışında onun “*kendi akranları*” için yazdığı çok doğru bir belirlemedir (Booth, 2012, s. 408). İzlerkitlesi çocuk okur olan çocuk edebiyatı ise bu açıdan kaçınılmaz olarak her zaman için bir ikilemi barındırır: gönderici (yazar) ve alıcı (çocuk okur) arasındaki bilişsel dengesizlik (Nikolajeva, 2014, s. 151).

Nodelman (2008, s. 150) çocuk edebiyatının ne olduğunun belirlenmesinde yetişkin bireyin algılarının anahtar işlevi gördüğüne dikkat çeker. Rose (1984, s. 68-70) da çocuklara seslenen kurmacanın olabilirliğini tartıştığı çalışmasında yetişkinlerin çocuklar için yazmalarının önünde her şeyden önce psişik engellerin varlığından söz eder. Yazar, bu engelleri yoğun bir biçimde ihlal etmeye çalıştığında ise bir rahatsızlık yaratır. Yazarın yalnızca çocuk gerçekliğini tanıması ya da bilmesi yeterli değildir; ayrıca bir yetişkin olarak kendisine ilişkin de bilgi sahibi olması gerekir. Farklı özellik ve gereksinimlere sahip bu dünyaları (yetişkin ve çocuk dünyası) kavrayamazsa yazarlık kimliği tehlikeye düşebilir. Bu nedenle yazar, çocuk okurla yazınsal iletişimin amaca uygun gerçekleşmesi için anlatılarını yalın tutmalı ve kendini uygun yerde konumlandırmayı bilmelidirler. Kurgusal evrene “*yetişkin sesi*” yüklememelidir.

Leech ve Short (2007, s. 100)’a göre gündelik yaşamda birey, kendi gerçeklik modelinden bulup çıkardığı bir iletiyi dil aracılığıyla başkalarına aktarır. Bu aktarım da dilin kodlanması ve çözümlenmesi sonucu gerçeklik modeli benzerlik gösteren bireyler arasında gerçekleşir. Bu açıdan, kurgusal söylemde de aynı süreçlerin izlendiği söylenebilir. Ancak bu, düşünmüş ve seçilmiş biçimde alımlayıcıyla paylaşılan bir gerçeklik modelidir. Başka bir deyişle kurmacadır. Bu yapay gerçekliği anlamlandırmanın büyük çoğunluğu insanın gerçek dünya bilgisine dayanır.

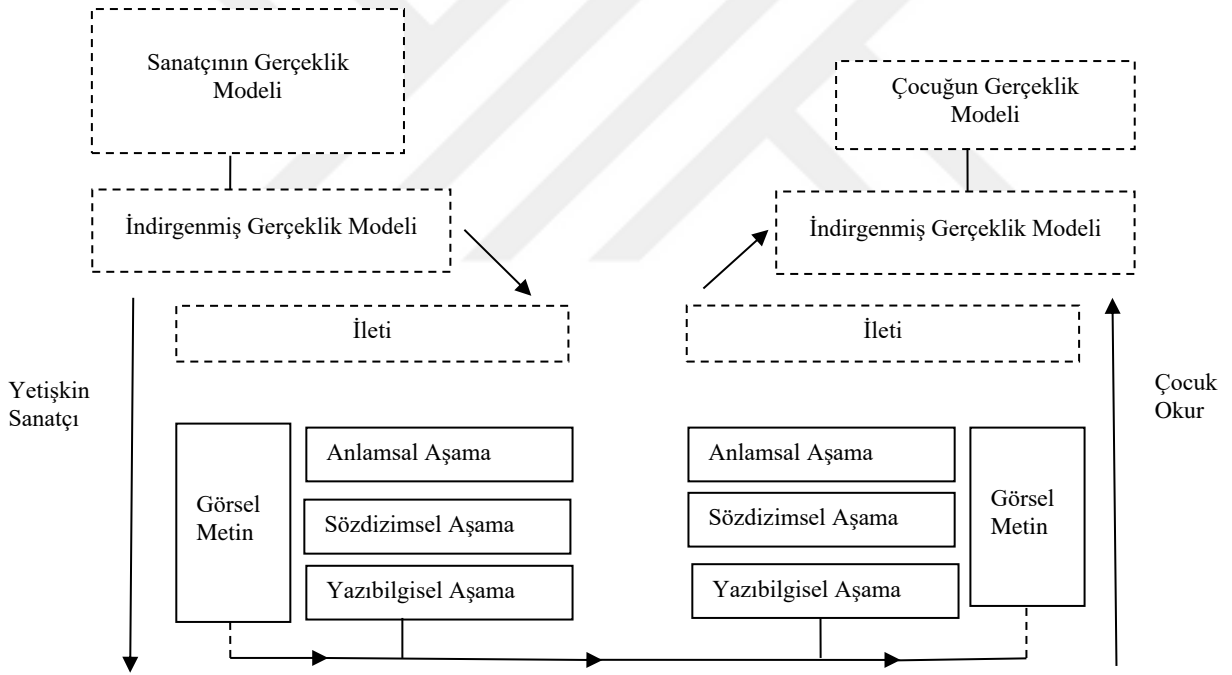
Çocuk edebiyatıyla yetişkin edebiyatı arasındaki fark niteliksel değil, her yönüyle niceliksel bir görünümde (Sawyer, 2012, s. 77). Gelişimsel özellikler, deneyimler, kültürel ve toplumsal koşullar gibi daha birçok etkenden dolayı çocuk ile yetişkinin gerçeklik modellerinin birbiriyle örtüşmesi güçtür. Yetişkinin gerçeklik modeli daha geniş bir deneyim alanını ya da zaman dilimini kapsarken çocuğunki daha dar ve sınırlı bir çerçeveye sahiptir. Dolayısıyla yetişkin yazar/çizer, izlerkitleyi çocuk okura birçok açıdan (dil, olay, olgu, düşünce...) indirgenmiş bir evren, başka deyişle “indirgenmiş bir gerçeklik modeli” sunar.

Bator (1983, s. 6)’a göre de özel bir kitleye seslenen herhangi bir edebiyat zorunlu olarak sınırlandırılmış (limited) bir edebiyattır. Doğal olarak çocuk edebiyatının da sınırları belirlenmez ya da tanımlanmazsa bu alan çoğunlukla keşfedilmeyecek ve karmaşık bir alan olarak kalacaktır.

Ayrıca bu gerçeklik modeli çocuk okurun bilişsel ve deneyimsel yeterliliğinin belirlediği gerçeklik modeli çerçevesinde alınır. Sever (2013b, s. 15) yazınsal anlamlandırma sürecinin bireysel gerçeklikle olan ilişkisini şu tümcelerle somutlaştırır:

*Okur, yazarın sunduklarını kendi deneyimleriyle sınamak, algı yeteneği ve hayal gücüyle anlamlandırarak yeniden yaratmak zorundadır. Yeniden yaratma sürecinde, yazarın sunduğu iletilere, her gerçek okurun, dil ve yaşam deneyimiyle, kişisel tepkiler –yanıtlar oluşturması gerekir. Bu süreç okurun yaşama ve insana ilişkin kültürel birikiminden etkilenir.*

Yalın bir söylemle yetişkin yazarla çocuk okur arasında “gerçeklik modelinin başkalığı” mutlaka vardır. Bu kaçınılmaz gerekçe, çocuk edebiyatı yapıtlarında yetişkin edebiyatından farklı bir gerçeklik modelinin ortaya çıkmasına neden olur. Çocuk edebiyatında çocuk okurla paylaşılan bu gerçeklik modelinin işleyişi, yapısı ve onu yapılandıran örüntü şöyle bir çizgeyle gösterilebilir:



**Çizelge-3:** İndirgenmiş Gerçeklik Modeli<sup>6</sup>

Çizelge-3'te görüldüğü gibi çocuk edebiyatında gerçeklik modelini oluşturan ve iletiye görünüm kazandıran görsel ve dilsel olmak üzere iki tür metinden söz edilebilir. Dilsel metin yazı sanatının olmazsa olmazlarından biri ve kurmaca evrenin en belirgin oluşturucularındandır. Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda ise —genelde yetişkin edebiyatından farklı olarak— görseller de anlamın bir parçası ya da işlevsel

<sup>6</sup> Leech ve Short, 2007, s. 100'den uyarlanmıştır.

üreticilerindedir. Başka bir açıdan irdelenirse görsel metin kurmaca evrene somutluk kazandıran ya da dilsel eksikliği gideren farklı bir bilgi kaynağıdır. Ayrıca “görsel metin” indirgenmiş gerçeklik modelinin bazı yapıtlarda bütünü bazılarında ise anlamın tamamlayıcısı olabilir. Resimli çocuk edebiyatı yapıtlarında bu çok açık bir biçimde görülebilir.

Çocuk okurun gelişim düzeyine koşut, kurmaca gerçekliğin bilgi kaynağı açısından dilsel yön dışında görseller de önemli işlevdedir. Öyle ki görseller hem çocuk edebiyatının ve çocuk gerçekliğinin bir parçası, anlamın tamamlayıcısı, üreticisi ve gerçeklik modelinin paylaşılması sürecinde önemli bir belirleyicidir. Alice’in “Alice Harikalar Ülkesinde”nin girişinde düşündüğü gibi: *‘Peki ama, resimsiz, konuşmasız bir kitap neye yarar ki?’* (Alis Harikalar Ülkesinde, 2016, s. 9). Kısacası çocuk edebiyatı açısından kurmacadaki görseller hem bir bilgi kaynağı hem de çocuk gerçekliğinin başka bir boyutudur.

Miller (2002, s. 39)’a göre kurmaca gerçekliğe ulaşmanın tek yolu yapıttaki sözcükleri okumaktan geçer. Buradaki gerçekliğe ilişkin bilgi yalnızca yapıttaki sözcüklerden elde edilebilir. Okurun bildikleri yapıttaki sözcüklerle sınırlıdır ve bu gerçekliğe ilişkin daha fazla bilginin edinilebileceği farklı bir bilgi kaynağı yoktur. Çocuk edebiyatında ise Sever (2013b, s. 189)’in de belirttiği gibi *“görseller sözcüklerle aktarılamayan duygu ve düşüncelerin dışavurumuna, aktarılanların ise, çocuğun görme duyusunu da işleterek alımlamasına katkı sağlar.”*

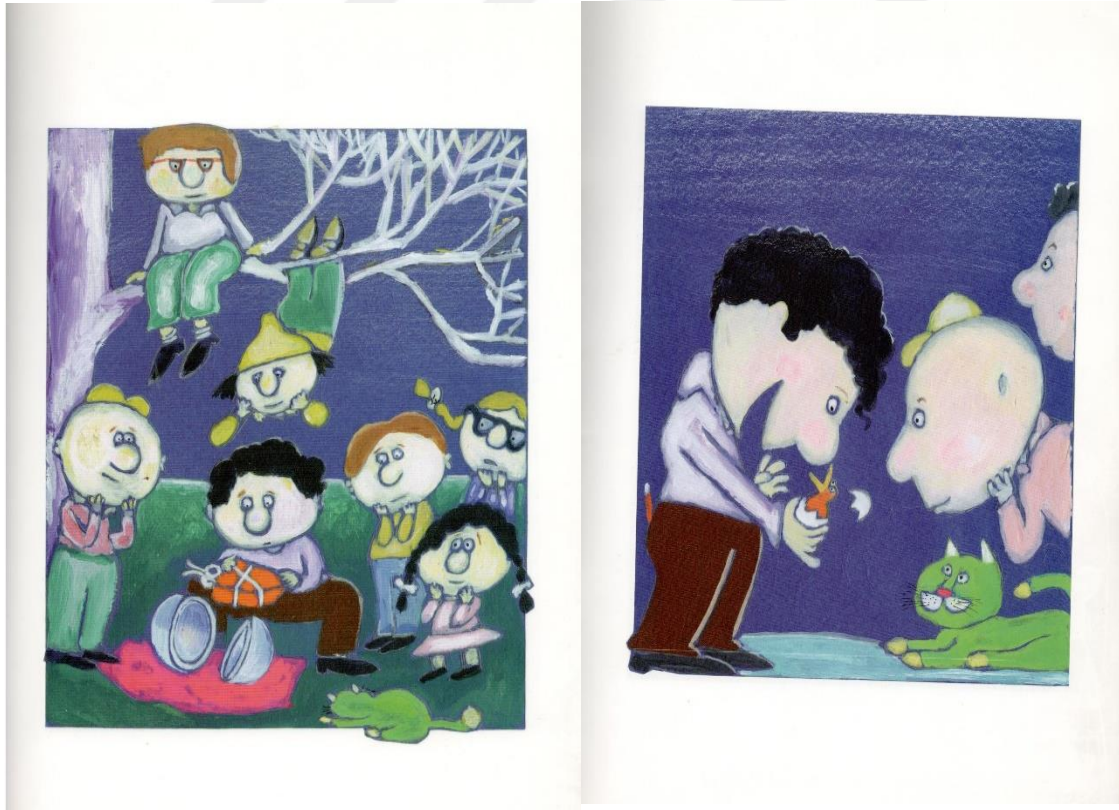
Özellikle okulöncesi dönemde çizgiyle ve sözcüklerin anlam dünyasıyla iletişime girmeye başlayan çocuk, yazar ya da çizerin öznel ve yaratıcı sezileriyle örülmüş yeni bir gerçeklikle tanışır (Sever, 2011, s. 19). Bu dönem yaş düzeyine seslenen edebiyat yapıtları da tipik olarak görsellerle yapılandırılır. Resimli kitaplardaki öykü ya da düşünceler dilsel ve görsel öğelerin harmanlanmasıyla birbirine bağlanır.

Sawyer (2012, s. 77-78)’a göre çocuğun yaş düzeyine koşut görsellerin yazınsal gerçeklikteki işlevi çeşitlenir. Bazı yapıtlarda öykü, sözcük kullanılmadan yalnızca resimlerle anlatılabilir ya da kavram kitaplarında yalnızca bir harf, sayı ya da her sayfada bir sözcük yer alabilir. Daha yalın resimli kitaplarda ise öykü öncelikle görsellerle anlatılır, görselleri güçlendirmek için de dilsel olanaklardan yararlanır. Çocukların yaşı gibi görsel ve dilsel metin arasındaki denge yaşa bağlı olarak değişim gösterir. İlk aşamada, öykü oluşturulurken dilsel ve görsel metin eşit dengededir.

Sonraki aşamada, dilsel metin öyküyü taşır ve görseller metni destekleyici işlev görür. Öyküdeki olayları canlandırmak için daha az görsel yer verilir. En son aşamada ise öyküleri kurgulamak için görsellere çok az yer verilir ya da görseller hiç kullanılmadan yapıt tümüyle dilsel olanaklarla oluşturulur.

Çocuk edebiyatı açısından önemli olan resimli yapıtlar bu (dilsel ve görsel) iletişim araçlarını birlikte kullanarak “*çoklu ortamlar*” oluşturur (Nikolajeva, 2014, s. 94). Ayrıca henüz okuma yazma becerisi edinmemiş çocuklar için görseller çok önemli olduğu için bazı yapıtlarda görseller sözcüklerden daha işlevsel olabilir ya da hiçbir sözcük içermeyebilir (Oittinen, 2000, s. 4-5).

Yalnızca görsel bir kurguya dayanan “Doğumgünü Hediyesi” adlı okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen yapıt bu açıdan yetkin bir örnektir. Görseller tümüyle anlamın üreticisidir. Yapıtta karakterin iç dünyası —dilsel öğelerin olmamasından dolayı— temsil edilmez. Karakterlerin duyguları ve düşünceleri görsellerin yorumlanmasıyla ortaya çıkarılır. Karakterlerin iç dünyasına ilişkin sezgisel bilgi edinilir, ancak iç dünyanın daha derinlerine inmek güçtür:



(Doğumgünü Hediyesi , 2008)



Simgeler aracılığıyla iletişim kurmak, sözcüklerle iletişim kurmaktan daha önemsiz değildir. Kimi zaman çocuklarla tek iletişim biçimi de budur (Rodari, 2012, s. 148). Ayrıca gerçek şeylerle uğraşmakla karşılaştırıldığında imgelerle ilgilenmek daha güvenlidir (Bettelheim, 1976, 159-166'dan akt.: Appleyard, 1994). İşte, kurmacadaki görseller, çocuğun gereksinim duyduğu güven duygusunu karşılayan ve “*toplum anlamın bir parçası*” (Wellek ve Warren, 2001, s. 165) olan önemli bir bileşendir. Kısacası “*sözcüklerle yaratılan dünyaya çizerin yaratıcı gücünün katılmasıyla yeni bir kurmaca gerçeklik ortaya çıkar*” (Sever, 2013b, s. 176).

Metinsel anlamın tamamlayıcısı ya da kurmacadaki bilginin ikincil kaynağı olarak görsellerin işlevleri açısından “Hayalet Gişe” adlı yapıt da irdelenebilir. Bu yapıtta Dodekahedron adlı geometrik karakterin önce betimlendiği, ardından da somutlaştırma amacıyla da bir görsele başvurulduğu görülür:

*Şekil, sabit bir düzlem üzerinde, bir sürü çizginin ve açının bir araya getirilmesiyle (ve kelimenin tam anlamıyla) inşa edilmişti –önce köşeleri kırılmış, sonra da kalan köşecikleri yontulmuş dörtgenlerden oluşan bir küp'e benziyordu daha çok. Her kenarı ve her açısı yanlarına yazılan irili ufaklı harflerle işaretlenmişti. Başında sevimli beresi, yüzeylerinden biriyle dikkatle karşısındakini süzen ciddi bir yüzdü bu. **Aslında şu aşağıdaki resme bakarsanız ne demek istediğimi daha iyi anlayacaksınız.***

*Şekil otomobile yanaştığında şapkasını çıkarıp selam verdi, sonra da gayet kolay anlaşılabilir tiz sesiyle şöyle dedi:*

*“Bir sürüdür açılarım*

*Geri kalmaz yanlarım*

*Dodekahedron derler bana*

*Siz de kimsiniz, sorarım?”*

*“Dodekahedron nedir acaba?” diye sordu Milo, bu tuhaf sözcüğü söylemek bile zordu doğrusu.*

Şekil, “Bak da gör,” diyerek ağır ağır kendi etrafında dönmeye başladı. “Dodekahedron, on iki tane tabanı olan geometrik bir şekildir.”



Bunu der demez öteki on bir yüzü de çıktı ortaya, ayrı ayrı düzlemlerde yer alan yüzlerin her birinde farklı bir ifade vardı (Hayalet Gişe, 2013, s. 164-165).

Görseller, “öznel bir gerçeklik”ten ayrı olarak kimi çocuk edebiyatı yapıtlarında “ortaklaşımçı” imgelemin ortaya çıkmasına da yardım edebilir. Özellikle bu yapıdaki gerçeklik modeli, görsel ve dilsel öğelerin anlama birlikte somutluk kazandırdığı ve farklı sanatçıların izlerini taşıdığı yapıtlarda görülür.

Sanat yalnızca tek bir yaşamın değil birden çok yaşamın aynı anda deneyimlenmesini sağlar. Bu da sanatsal deneyimi bireyin kısıtlı yaşamını deneyimsel yönden zenginleştiren bir etkinliğe dönüştürür (Bahtin, 2005b, s. 112). Çocuk okurun birçok yaşamı aynı anda deneyimlemesi ya da onlara tanık olması onun yaşam deneyimleri (gelişim özellikleri) arttıkça çeşitlenir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kurgusal evren genel bir çerçeveye irdelendiğinde gerçeklik modelinin yaş düzeylerine göre —ayrıca oylumlarına göre— genişlediği söylenebilir. Çocuk okurun yaş düzeyine, ilgi ve gereksinimlerine, yazınsal okumalarına koşut gerçekleşen dikey ve yatay bir genişlemedir. Örneğin; okulöncesi dönemi yapıtlarıyla karşılaştırıldığında ilkokul ya da ortaokul yaş dönemine seslenen

yapıtlarda kurgunun merkezi birçok karakter, olay, daha karmaşık ve güç konular, ileti ve izlekler içerir. Bunlar aynı zamansal ve mekânsal düzlemde sınanır. Böylece indirgenmiş gerçeklik modelinin yaş düzeyine bağlı olarak derinleşen ve çeşitlilik gösteren bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Genişleyen bu gerçeklik modeli yine de çocuk okurun ilgi ve gereksinimleri ile sanatçının etik sorumluluğunun belirlediği sınırlara göre biçimlenir.

İmgelemsel bir etkinliğe dayanan, gerçek dünyanın kural ve ilkelerini (mekanik, kültürel ve toplumsal yönlerden) yabancılaştıran, bunlara yeni ve değişik işlev ya da nitelik yükleyen kurmaca evren çocuğun görme biçimiyle birçok yönden koşutluk gösterir. Gerçek dünyanın işleyişini birçok yönden sarsan kurmaca evren, çocuğu yeni bir gerçeklikle buluşturarak onun imgelemsel becerisine de katkıda bulunur. Çünkü *“beyin/bellek ne kadar özgür ve zorunluluktan uzak düşünürse, o kadar insancıl ve karmaşık bölümlerini etkin duruma getirir”* (Andreasen, 2015, s. 91).

Özellikle yetişkin yazar ya da çizerin çocuk okurla paylaştığı gerçeklik modelinden yola çıkarak çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliğin anlamı, yapısı ve değeri şöyle aktarılabilir:

*Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik, çocuğun kendi sınırlarını fark ettiği ve aştığı, başka yaşamlara tanık olduğu, yaşaması güç olgu, durum ya da olayları deneyimlediği, özgürlüğünü sınamaktan haz duyduğu, pragmatik dünyadaki gerçeklik modellerinin dilsel-görsel göstergelerin olanaklarıyla çocuğa göre biçimlendirilip indirgenmesiyle yaratılan ve onun gelişim düzeyine koşut genişleyen; canlı, devingen, parçalı ya da karnavalistik görme biçimiyle kurgulanan öznel ya da ortaklaşımçı (kolektif) imgelemsel bir evrendir.*

## IV. BÖLÜM

### 4. ÇOCUK EDEBİYATINDA KURMACA GERÇEKLİĞİN KATMANLARI

Kurgusal ürünler ne yalnızca bilişsel ne de duyuşsal süreçlerle ilgilidir. İkisinin harmanlanmasıyla ortaya çıkan bir gerçeklik üzerine temellenir. Çocuk edebiyatı açısından kurmaca gerçekliğin yapısı yazınsal katman ve etik katman olmak üzere iki boyutta irdelenebilir. Öncelikle bu iki katman yazınsallık açısından birbirinden ayrımlaştırılmayacak kadar iç içe geçmiştir.

Yazınsal katman kurmaca evrendeki mekanik düzenlemeyle; etik görünüm ise görme biçimi, değerler ve çocukla paylaşılan/paylaşılabilen yaşam durumlarıyla ilgilidir. Çocuk okurla paylaşılanların etik bir sorumluluk çerçevesinde yapılandırılmasına göndermede bulunur. Geleneksel ahlaksal öğretilerin dışında evrensel değer ve ilkelerin kurgusal evrene yansımaları içerir. Söz konusu katmanlar aşağıdaki biçimde gösterilebilir:



#### Çizelge 4: Kurmaca Gerçekliğin Katmanları

Herhangi bir yapıdaki yazınsal katman, çocuğa uygun bir biçimde yapılandırılmadığı zaman çocuğun ilgisini çekmeyebilir ya da onun anlam evreninde, duygu dünyasında bir karşılık bulmayabilir. Böyle bir durumda çocuk okur, öz istenciyle yapıtı okumayarak tavrını gösterebilir. Ters bir durumda ise —her ögenin yetkin bir biçimde işlendiği, ama anlatılan konunun ve görme biçiminin evrensel etik

değerlerle örtüşmediği ya da çocuğa görelilik açısından tartışmalı olan bir yapıta karşı— çocuk okur tümüyle farklı bir tutum sergileyebilir. Çocuk, yapıtı okur ve evrensel etik ilkelerle örtüşmeyen düşünce ya da yargıları birer ilkeymişçesine içselleştirebilir. Konu, ileti, izlek evrensel ilkelere, insanın eşsizliğine ya da yaşamın vazgeçilmezliğine uygun olmadığı için yapıtın çocuk okurda uyandırdığı izlenim de olumsuz düşünce ya da önyargılara neden olabilir. Bu durumda çocuk edebiyatı yapıtlarında görme biçimi, konu seçimi ve çocuk okurdan beklenen yazınsal iletişim biçimi etik bir seçimi de beraberinde getirir.

Kuçuradi (2013, s. 95-97) de yazınsal bir yapıtın amaca uygun değerlendirilmesi için “*yapıtı anlamak, bir yapıtı kendi alanında bir yere oturtmak ve bir yapıtın önemini belirlemek*” olmak üzere üç aşamadan söz eder. Özellikle üçüncü aşama bir yapıtın değerinin ortaya konulması açısından önemli bir basamaktır:

*Başarılı bir yapıtı değerli bir yapıttan ayırabilmek için, değerlendirmede üçüncü bir adım gereklidir. Bu, bir yapıtın önemini: böyle bir yapıtın yaratılmasının insan için, dünyamız için anlamının ne olduğunu göstermek; bu olanakların etik değerler bakımından anlamının ne olduğunu göstermektir. Bu adımın atılabilmesi için genellikle değerlerin, özellikle de etik değerlerin felsefi bilgisi gereklidir: etik değerlerin değerinin bilgisi.*

Doğal olarak çocuk okura ulaşmayı hedefleyen herhangi bir kurmaca yapıtın etik katman açısından irdelenmesi söz konusu yapıtın çocuk dünyası ve çocuk edebiyatındaki öneminin ortaya konulması açısından önemlidir. Böylelikle çocuğun bireysel ve toplumsal ilişkilerinde nasıl yönlendirilmeye ya da ona hangi evrensel değerlerin duyumsatılmaya çalışıldığı belirginleştirilebilir.

#### **4.1. Yazınsal Katman**

Çocuk edebiyatı açısından yapıtların yazınsal niteliği öğretinin doğruluğu ya da yanlışlığında değil, onun aktarılma yönteminde ve çocukla kurduğu ilişki biçiminde gizlidir (Dilidüzgün, 2000, s. 61). Salt ahlaksal bir kaygı, okurun tam bir doyuma ulaşması için yeterli değildir. Buna eşlik eden mantıklı biçimsel bir yön de bulunmalıdır. Düzenleyim matematiksel bellek ile yürek tarafından birlikte üretilmelidir. Çünkü imgelemin de kendine özgü nedenleri vardır (Rodari, 2012, s. 200).

Çocuk edebiyatında kurmaca evrenin mekanik yönüne karşılık gelen yazınsal katmanın kurgunun ilk ve görünür aşaması olduğu söylenebilir. Bu katman “*odaklayım*,

*kurmaca karakterler, olay örgüsü, yer-zaman, yazınsal yöntemler ve biçem (stil)*” bileşenlerini kapsar:



**Çizelge 5:** Yazınsal Katmanın Bileşenleri

#### 4.1.1. Odaklayım (Focalization)

Odaklayım, yazma eylemi için önemli bir edimdir. Çünkü kurgusal metin oluşturmak her şeyden önce uzun dönem boyunca odaklanmış bir dikkati, karmaşık yapıdaki tüm bileşenlerin tasarlanıp yazılmasını (ya da tekrar tekrar yazılmasını) ve bellekte tutulmasını gerektirir (Andreasen, 2015, s. 123). Ayrıca türü ne olursa olsun bütün yazınsal anlatıların görevi de okurun dikkatini yakalamak ve tutmaktır (Vermeule, 2013, s. 111).

Anlatısal açıdan odaklayım terimi bir anlatının, bir ya da daha fazla karakterin perspektifinden ya da bakış açısından anlatılma biçimine göndermede bulunur (Bennett ve Royle, 2016, s. 181). Çağdaş anlatı kuramında bakış açısı olarak da bilinen odaklayım, anlatıcı ya da karakterin bir olay ve durum üzerine aldığı bakış açısı (Smith H. , 2005, s. 95) ya da yazarın öyküsünü paylaşmak için seçtiği yoldur (Barone, 2011, s. 118).

Odaklayım üç aşamadan oluşur:

1. **Algılama:** Kişinin bir nesneye ve olaya nasıl baktığı, onlara ilişkin nasıl konuştuğu, onları sezindiği ve algıladığı ile ilgilidir. (*Çocuk, anne babasının konuşmalarına kulak misafiri olur.*)
2. **Duyumsama:** Nesne, olay ya da kişiye verilen duygusal tepkidir. (*Çocuk, anne babasının konuşmalarını kendi açısından rahatsız edici bulur.*)
3. **Düşünme:** Olayı kavramsallaştırma ve özel düşünsel bir konuma yerleştirmedir. (*Çocuk, anne babasına karşı davranışını gözden geçirir.*) (Smith H. , 2005, s. 97).

Odaklayım kurgusal dünyaya bir pencere açarak okurların bu dünyayı bazı yönlerden anlamaları için onları yönlendirir (Scholes, Phelan ve Kellogg, 2006, s. 319). Çünkü sunulan bilgiyle kurmaca bakış açısı arasında yakın bir ilişki vardır (Leech ve Short, 2007, s. 141).

Stephens (2005, s. 80)'a göre okurların yararlanması için sahneyi yorumlayan anlatı sesi ve odaklayım kurmacadaki dilsel görünümün farklı bir boyutudur. Anlatı sesi ve odaklayım, bir düşünce ya da konuşma yardımıyla bir olay ve sahneyi aktarır. Bunlar, anlatıdaki bakış açısının görünümü için önemlidir. Öte yandan metnin nasıl anlaşılacağını da denetim altına alır. Çünkü okurlar özellikle içeriğe ya da öyküye dikkat ederek söylemdeki bakış açısıyla sarmalanmaya daha eğilimlidirler. Başka bir deyişle bakış açısının örtük gücünün etkisindedirler.

Görme edimi gibi odaklayım da değişmeceli bir görme biçimidir. Bir öykünün ön planında yer alan odaklayım biçimini tanımak, okurun öyküyü nasıl anlayacağına ve ona nasıl tepki vereceğine dönük güçlü bir duyguyu ortaya çıkarır. Yazınsal yaratıların dışında bu kavram, çeşitli kullanımlara sahiptir ve günlük yaşamla da yakından ilişkilidir.

Kurmacada ve günlük yaşamda odaklayımın iki içeriğe göndermede bulunduğu söylenebilir. Günlük yaşamda birine “Senin bakış açına bağlı” dendiğinde anlatılmak istenen iki şey vardır: tartışmadaki kişinin konumu (işçi ya da işveren olma gibi) ve bireysel inanış ve değerlerle ilgili olma durumudur.

Kurmacada ise “herhangi bir zamanda anlatının odaklandığı yer ve sunulanların ne olduğuna dönük okurun tepkileridir. Bununla birlikte kurgusal deneyim açısından ise 4 tür bakış açısından söz edilebilir:

1. Anlatıcının bakış açısı,
2. Karakter ya da karakterler kümesinin bakış açısı,
3. İzlerkitlenin (okur) bakış açısı,
4. Yazarın bakış açısı.

Bir metni okuduklarında okurların bu bakış açılarından biri arasında seçim yapmaları gerektiği açıktır. Ancak bu katı bir kural da değildir. Okur, seçtiği bakış açılarından birini ya da birden fazlasını görebilir. Ayrıca bunlara kendi değer ve tutumlarından dolayı karşı da çıkabilir (Beard, 2004, s. 42; Scholes, Phelan ve Kellogg, 2006, s. 240; Randall W. L., 2014, s. 366).

Genelde gerçek bir olay eş zamanlı olarak birden fazla kişi arasında yaşanırken kurmacada eş zamanlı olarak yalnızca bir bakış açısı yakalanabilir (Lodge, 2013, s. 46). Bu yönüyle gerçek yaşamdaki odaklayım biçimiyle kurmaca evrendeki odaklayım birbirinden ayrılır. Örneğin; “Patenli Kız” adlı çocuk romanındaki bir sahnede karakterler arasındaki geçişler, anlatıcının tek tek onlara yönelmesiyle gerçekleşir:

*Köyün dışında **Kargabaş Ömer**, gecenin ilerleyen bir saatinde sobaya tekrar kömür attı. Küçük oda öylesine sıcaktı ki, kedileri Sarman, Duman ve Pamuk mayışmış halde, birer köşeye serilmiş yatıyorlardı.*

*Kargabaş Ömer’in gözünü bir türlü uyku tutmuyordu. “Bunak herif, sana kal dedim...” diye söyleniyordu sürekli. “Yağmurun dinmesini fırsat bildin, çektin gittin...”*

*Aslında, bütün söylenmelerinin tek nedeni, yüreğini ele geçiren kaygıydı. Kargabaş Ömer, kızı Meltem’i kaybettikten sonra bütün sürücülerini sorumsuz bellemişti. Hele bir de önlerine Şerare gibi... Yok yok! Dili varmıyordu söylemeye... Ama kararını vermişti yaşlı adam.*

*“Bunak, Yaşar! İsterse gelmesin! Eczacı yarın da dönmezse, İstanbul’a gideceğim. Kim ne derse desin, umurumda değil!”*

*Oysa, **Tık Tık Yaşar**’ın da Kargabaş Ömer’den pek farkı yoktu. Çünkü, biri nasıl evinin içinde döneniyorsa, diğeri de yatağının içinde bir o yanına bir bu yanına dönüyordu.*

*“Vahşinin kuruntusu bana da geçti.” diyordu içinden Tık Tık Yaşar. Ya haklıysa; ya kızın başına bir kaza geldiyse. Ama öyle olsaydı, telefona çıkan bakıcı Elvan söylerdi. Yoksa, söylemez miydi?..*



“Tüh be! Keşke Kargabaş’ı dinleyip, onda kalsaydım,” diyordu Tık Tık Yaşar. “Laflardık hiç olmazsa. Mihlaması da pek güzeldi doğrusu...”

**Mırmır Nine**’yse yorganı tepesine kadar çekmiş, evdekilerin duymasından çekinerek sessizce mırıldanıyordu. Biliyor musun, Ponpuni; seni paşa dedemin uydurduğunu unutmuştum. Sen, paşa dedemin bana bıraktığı, korumam gereken bir emanettin sanki. Çevremdeki onca insan bir gün olsun, “Şu Ponpuni de neyin nesi?” diye sormadı. İyi ki Şerare geldi de seni anlattım ona. Ege onun sayesinde tanıdı seni. Eminim, çocuklarına da anlatır. Şerare sayesinde daha çok yaşayacaksın...”

Yol yorgunu **Gezgin Neşe**’nin yatağa girmesiyle uykuya dalması bir olmuştu. Rüyasında Şerare’yi görüyordu. Şerare, Lerzan’la Rezzan’ın ellerinden tutmuş. “Onları size getirdim; gelin, alın!” diyordu.

Gezgin Neşe sağından soluna dönerek sayıkladı, “Yarın... Yarın ilk otobüsle geliyorum...”

O gece yalnızca **Dürbün Nimet** diğerlerinden farklı duygular içindeydi. Yaşlı kadın, başına sımsıkı doladığı çatkısıyla eli belinde, bir aşağı bir yukarı salonda volta atıyor, Şerare Aydoğdu’ya da ateş püskürüyordu” (Patenli Kız, 2006, s. 162-164).

Nikolajeva (2014, s. 92) dışsal ve içsel olmak üzere iki odaklayım biçiminden söz eder. Dışsal odaklayım aracılığıyla okur, yalnızca karakterlerin dışsal deneyimlerini bilebilir. Ancak içsel odaklayım da karakterlerin belleksel durumlarıyla ilgili tüm bilgilerin elde edileceğini garantilemez. “O, korktu” gibi bir tümce karakterin duygularını özetleyerek sunabilir. “Ben mutluyum, diye düşündü; Ben mutluyum; Mutlu olduğunu düşündü.” gibi tümceler bile karmaşık duyguları tümüyle aktaramaz. Ancak bu tür anlatımlar okurun eşduyum kurması açısından yeterlidir.

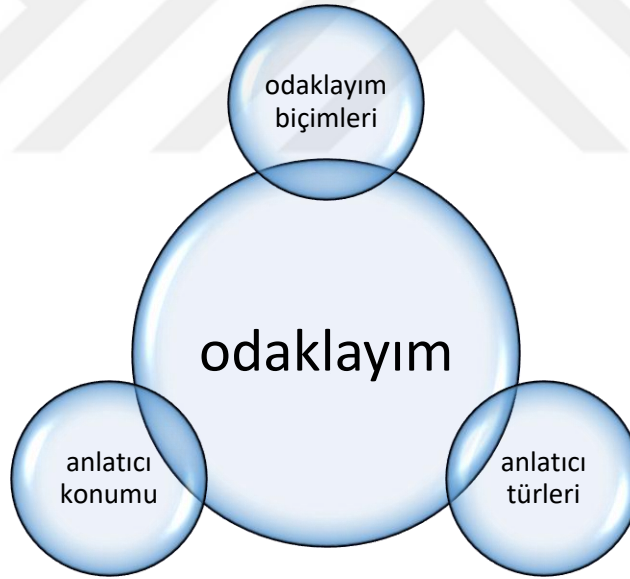
Okurların kurgusal dünyayı hangi konumda imgeledikleri kesin bir çerçeveye çizilememesine karşın yapılan deneysel çalışmalar, okurların anlatılardaki zaman-uzamsal çerçeveyi ve anlatısal bakış açısını temel karakterin konumundan algıladıklarını bulgulamaktadır (Vermeule, 2013, s. 78; Coplan, 2004, s. 141; Ziegler, Mitchell ve Currie, 2005; Rall ve Harris, 2000). Çünkü kurmaca bir anlatının öncelikli etik istemi temel karakterin onanmasıdır (Johansson, 2013, s. 88).

Çoğu çocuk edebiyatı yapıtı da çocuk okuru temel karakterle özdeşim kurmaya çağırır. Böylece çocuk okur, temel karakterin yaşadıkları ya da onun başından geçenlerin ona kazandırdıklarını deneyimleyerek kendi yaşamı üzerine düşünmeye başlar (Nodelman, 2008, s. 77). Bu nedenle temel karakterin çocuk okur açısından ayrı

bir önem taşıdığı ve onun temel karakterin gözünden kurgusal dünyayı kavramaya çalıştığı söylenebilir.

Anderson ve Pichert (1978'den akt: Solso, MacLin ve MacLin, 2013, s. 406) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcılara iyi durumda olan bir ailenin evini satın almaya gelenlerle soymaya gelen hırsızın görüş açısından bir öykü okundu. Şömine, çatı, bodrum katı, para koleksiyonu, televizyon seti gibi ev ve evin içindekilerle ilgili birçok özellik tanımlandı. Bu itemlerin öneminin puanlanması ve neyin hatırlandığı okurun bakış açısıyla yakından ilişkiliydi. Hırsızlar değerli eşyalara odaklanırken, alıcılar evin durumuna odaklandılar. Bu deney yazılı metinlerin anlaşılmasının ya da kodlanmasının, özel bir şemayı etkinleştiren metnin içeriğinden etkilendiğini göstermektedir.

Odaklayım ve kurgusal odaklayımın özellikleri irdeledikten sonra bu bileşeni yapılandıran diğer boyutlar şöyle gösterilebilir:



#### **Çizelge 6:** Kurgusal Odaklayımın Bileşenleri

##### *4.1.1.1. Odaklayım Biçimleri*

Çocuğun kurmaca bakış açısıyla kendi rolünü ayırt edebilmesi öncelikle onun bilişsel gelişim düzeyiyle yakından ilgilidir. Piaget'e göre çocuk 2-4 yaş arasında işlem öncesi dönemin "kavram öncesi basamağındadır." Bu basamağın en önemli özelliklerinden biri de çocukların benmerkezciliğidir. Bu nedenle de kendilerini başkalarının yerine koyamazlar ve dünyayı başkalarının açısından göremezler

(Senemoğlu, 2015, s. 43-44). Ancak son araştırmaların bulgularına bakıldığında işlem öncesi dönemin sonlarına doğru çocuklardaki benmerkezcilikte azalma olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2015, s. 46).

Çocuklar açısından bir başkasının bakış açısını alma becerisinin izlerini — kusursuz olmamakla birlikte— 2 ya da 3 yaşlarında görmek olasıdır. Çocuklar bu yaşlarda başka birinin nesnelere farklı gördüğünü ya da deneyimlediğini anlama yeteneğine az da olsa sahiptirler. Bu yeterlilik aracılığıyla çocuklar oyunlarını ya da konuşmalarını yanlarındaki kişilere göre değiştirebilmekte ve kişilerin yaşlarına göre farklı konuşma biçimleri sergileyebilmektedir. Bakış açısı alma 2 düzeyde gerçekleşir: 1. düzeyde (2 ve 3 yaşlarında) çocuk, başkasının bir şeyi farklı deneyimlediğini bilir; 2. düzeyde (4 ve 5 yaşlarında) ise diğer insanların ne gördüğünü ya da deneyimlediğini tam olarak çözmek için bir dizi karmaşık kurallar geliştirir. Örneğin; 4 ya da 5 yaşındaki bir çocuk bir başkasının başarılı olduğunda sevineceğini, başarısız olduğunda ise üzüleceğini bilir (Bee ve Boyd, 2009, s. 328-329).

Çocukların başkasının bakış açısını kavraması öyküsel evrene girme açısından önemli bir beceridir. Bu açıdan çocuğun kurgusal sesle kendi rolünü ayırt etme becerisinin işlem öncesi dönemin sonlarına doğru gerçekleştiği söylenebilir. Appleyard (1994, s. 50)'a göre 3 yaşına değin çocuklar kendi başlarına güvenli bir biçimde öykünün dünyasına giremezler. Bir dinleyici olarak kendi rollerini kurgusal anlatıcının rolünden ayırt edemedikleri sürece de bu evrene giremeyeceklerdir. Doğal olarak çocuklar açısından anlatıcının rolünü kavrama “sözde” dünyaya bir dinleyici olarak daha istekli girmek anlamına gelir.

Winner (1982, s. 319-321) da çocukların 5-6 yaşlarında kurmaca bakış açısını kavradıklarını belirtir. Bu, onların öykü içinde ve dışında gerçekleşen olayları birbirlerinden ayımsadıkları ve anlattıkları öykülerden kendilerini ayrı tuttıkları anlamına gelir.

Herhangi bir öykü çeşitli yollarla anlatılabilir (Gamble ve Yates, 2002, s. 37). Yazarın bakış açısını değiştiremeyeceğine dönük herhangi katı bir yazınsal ilke yoktur. Ancak bunun belli bir estetik biçim ya da kural çerçevesinde yapılmaması okurun katılımını ve metnin anlamına katkısını aksatır (Lodge, 2013, s. 48).

Odaklayımın farklı biçimleri, anlatının içeriğiyle birlikte okur ve anlatıcı arasındaki güç dengelerini (Smith H. , 2005, s. 89), öyküye yönelik okurun duygusal

tepkilerini ve etik tutumlarını etkiler. Ayrıca anlatının ilerleyişinin farkındalığını ve bilgi derecesini de denetleyebilir. Bu durumda, anlatıcı kartları elinde tutar ve olayla ya da gizlenen bilgiyle ilgili olarak okuru uyarabilir. Okur bazen karakterlerden daha fazla ya da daha az bilgiye sahip olabilir. Anlatıcı, ara sıra da sona ilişkin ipuçları verebilir (Smith, 2005, s. 94; Gamble ve Yates, 2002, s. 29).

Örneğin; “Hayatı Sevmeye Devam Et” adlı çocuk romanında dış anlatıcının kurmaca evrene karakterden daha fazla egemen olduğu görülür. Böylece okur da anlatıcının olaylara tümüyle egemen olduğunu sezer. Romanda bir kaza sonucu görme yetisini yitiren Berend, hastanedeki hemşirenin dış görünüşüne ilişkin herhangi bir bilgi sahibi değilken, anlatıcı hemşirenin sarışın olduğunu okura söyler. Böylece okur ve anlatıcı, karakterlerden daha fazla bilgiye sahip olur:

*İşte Berend Lighthard için böyle bir emin olma anı, böyle bir gerçeği anlama anı gelmişti. Acılarının ve hayallerinin içinde dolanırken kaza anında bir şey bağırdığını hatırladı aniden. Korkuyla yüklü kendi sesini duydu bir kez daha:*

*“Gözlerim! Gözlerim nerede?”*

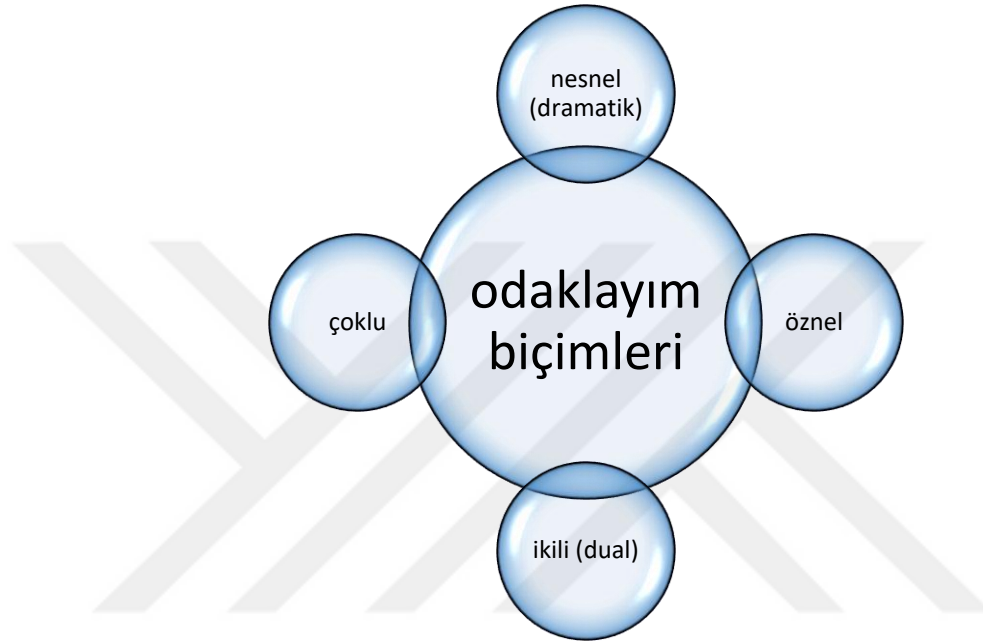
*O an, sarışın Hemşire Wil'i hiçbir zaman göremeyeceğini acımasız bir netlikle anlamıştı. Annesiyle babasını, Annemiek'i, okulu, arkadaşlarını da göremeyecekti. Televizyonda futbol maçı izleyemeyecek, güzel bir bahar gününde açık yeşili fundalıkların keyfine varamayacaktı. Artık onun için güneş hiç doğmayacaktı. Bundan hiç kuşkusu yoktu, çok emindi (Hayatı Sevmeye Devam Et, 2014, s. 12-13)*

Yazınsal yaratım açısından yazarın yapıtta işlediği bakış açısı her şeyden önce çocuğun gelişim düzeyiyle uyumlu olmalıdır. Örneğin; somut işlemlerin ötesinde düşünemeyen bir çocuk yalın bir kurmacaya gereksinim duyar. Doğal olarak daha karmaşık odaklayım biçimine sahip metinleri okumada güçlükler yaşar. Böyle bir bakış açısına sahip bir metni alımlamak için sonraki gelişim aşamalarının katkılarını özümsemek gerekir. Farklı bir deyişle bu, fazla deneyim ve uzun zaman gerektiren bir süreçtir (Appleyard, 1994, s. 87).

Yetişkinlere yazmakla çocuklara yazmak arasındaki tek gerçek fark kimin gözleriyle bakıldığıdır (Bauden, 1974, s. 13). Seuling (2005, s. 66)'e göre çocuklara seslenen kurgularda yazar öncelikle ana bir karaktere odaklanmalı ve her şeyi onun bakış açısından aktarmalıdır. Yetişkinin şeylere bakışından çok çocuğun dünyaya bakışını göz önünde bulundurmalıdır. Bir çocuğun, yetişkinden daha fazla yere yakın olduğunu unutmamalıdır. Çocuğun doğallığı, merakı ve keşfetme duygusu

yakalanmalıdır. Çocuğun devinimi güçlendirilmeli, sorunun çözümüne ulaşmak için çocuk rol almalıdır. Gerçekçi olunmalı, karakterlerin duyumsadıkları, düşündükleri ya da yaptıkları onların yaş ve deneyimlerine uygun olmalıdır.

Çocuklara seslenen kurgu yapıtlarda “nesnel (dramatik), öznel, çoklu ve ikili (dual)” olmak üzere dört türlü odaklayım biçiminden söz edilebilir. Kabul edilmelidir ki bu odaklayım biçimleri kimi durumlarda iç içe geçerek birlikte de kullanılabilir.



### Çizelge 7: Kurgusal Odaklayım Biçimleri

#### 4.1.1.1.1. Nesnel Odaklayım

Nesnel bakış açısında anlatıcı, anlatılanların dışında bir izleyici gibi davranır. Bu özellikle karşılıklı konuşmalarda gerçekleşir (Aytaç, 1990, s. 25). Bu bakış açısı yazarın hiçbir karakterin düşüncelerine girememesidir. Her şey eylemler aracılığıyla ortaya çıkar. Olaylar, yorum sağlamadığından okurların kendisi anlamı çözmeye çalışmak zorundadır. Bu bakış açısı, okul öncesi çocuklara seslenen metinlerde bulunur. Görsellerin yoğun kullanıldığı yapıtlarda öykü, yorumlamayı olanaklı kılan görsellerle yansıtılır ve tasarımlara ilişkin denenceler oluşturulur. Öykünün anlaşılması için resimlerin yorumlanması gerekir (Gamble ve Yates, 2002, s. 32). Çünkü resimler öyküyü tarafsız ve nesnel bir biçimde anlatır (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 133).

Nesnel odaklayım biçiminde okur, karakterlerin davranışlarına ilişkin yalnızca tahminlerde bulunur. Bu nedenle çocuklara seslenen kurgu yapıtlara tümüyle uygun değildir. Anlatı yüzeysel kalır. Bu bakış açısıyla karakterin öznelliğini ya da duygusal

derinliğini keşfetmek güçtür. Yine de okul öncesi dönemde ve resimli kitaplarda bu bakış açısı gözden çıkarılamaz (Melrose, 2002, s. 29-30).

Yoğun imgelem ve kavrayış isteyen bu odaklayım biçimi çocuk okur açısından güçlükler doğurabilir. Örneğin; yetişkin biri yere bakan, ayağının ucunu yere sürterek toz çıkaran ya da bukleleriyle oynayan bir karakterin utandığını ya da sıkıldığını kestirebilir. Ancak bu tür bedensel davranışları yorumlamak için çocuk henüz yeterli deneyime sahip değildir. Dolayısıyla herhangi bir eylem bu odaklayım biçimiyle sunulurken ya da betimlenirken yazar, bunun çocuk tarafından kavranmasından sorumludur (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 199).

#### 4.1.1.1.2. *Öznel Odaklayım*

Tanrısal tutum içindeki bir bakış açısıdır. Kurgusal evrendeki her şeyi görebilme ve aktarabilme gücüne sahip olan bir odaklayım biçimidir. Gamble ve Yates (2002, s. 32)'e göre öznel bakış açısı, kurmacada en yaygın olan bakış açısıdır. “Öznel” sözcüğü öznenin ya da karakterin içsel düşünce ile duygusal niteliklerini dengede tutar. Bu bakış açısıyla yazar karakterlerin zihinlerinin içine girebilir. Aytaç (1990, s. 25) bu yöntemle okura karakterlerin içsel dünyalarıyla kaynaşma olanağı verildiğini belirtir. Keen (2007, s. 96) de içsel bakış açısının okurun karakterle özdeşimini ve eşduyumunu arttırdığına dikkat çeker.

Yazınsal yaratım açısından öznel bakış açısı kaçınılmaz bir odaklayım biçimidir. Bir yazar, nesnel bir bakış açısını hedeflese bile kendini öznel düşünmekten alıkoyamaz. Çünkü yazma eyleminin özü bireysel bir bakış açısına dayanır. Öykülerin tasarlanması ya da anlatılması, dünyanın bireysel bir bakış açısından verilmesi anlamına gelir. Özellikle çocuk edebiyatı açısından öznel bakış açısı, sürdürülmesi en güç olduğu düşünülen yazma biçimidir. Doğadaki günlük dili duyumsatma, içten bir duygu sunma, anlatıcıyla rahat/keyifli bir söyleşi havası yaratma gibi üstünlük sağlayan yönleri vardır. Okura doğrudan seslenir, böylece daha yakın bir düzeyde iç gözlem ve duyguların irdelenmesini, sorgulanmasını olanaklı kılar. Ayrıca, anlatıcının öteki karakterleri algılaması ve onların anlaşılması daha kolaydır. Çünkü içgüdüsel tepkiler araya girmeksizin —yazarın araya girmemesi— verilebilir (Melrose, 2002, s. 34-35).

Yalnızca görsellerden oluşan metinlerin öznel odaklayım açısından dilsel metinlerden bazı yönlerden ayrıştığı söylenebilir. Öncelikle bu tür metinlerde karakterlerin iç dünyalarına ya da belleklerine girmek güçtür. Nikolajeva ve Scott

(2006, s. 126)' a göre görseller düşünce ve duyguları doğrudan aktaramadıklarından görsel bir metinde içsel odaklayım olanaksızdır. Bununla birlikte bu tür metinler karakterin iç dünyasını iletme için biçim ve simgeleri ayrıntılandırabilir.

#### 4.1.1.1.3. Çoklu Odaklayım

Çoklu bakış açıları öncelikle bir gerçeklik yanılması yaratır. Tek kişilik bakış açısından üstünlüğü ise yorum üzerine sınırlar getirmekten uzak olmasıdır. Öte yandan çoklu bakış açısına sahip bir metin farklı algılamaların keşfi için olanaklar yaratır, ancak öykülemenin yapaylığına da neden olabilir (Gamble ve Yates, 2002, s. 33). Çoklu bakış açısı okurun kesin yargılara varmasını güçleştirir (Eagleton, 2015, s. 15). Karakterler çatışan etik durumlar sergilerler, dolayısıyla metnin kendisi göreceli olur (Levine, 2009, s. 189).

Okul öncesi dönemde değişen anlatı sesiyle yazmak karmaşaya neden olur. Gençlere seslenen kurmacalar yazılırken, anlatı içinde çoklu seslere başvurulabilir. Ancak bu dönemde de çift sestem fazlası kullanılmamalıdır (Melrose, 2002, s. 29). Özellikle somut işlem dönemindeki çocuklar için çoklu seslere dayalı kurgular, alımlama açısından güçlükler ortaya çıkarabilir. Çünkü “*somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir*” (Senemoğlu, 2015, s. 54). Soyut düşünme becerisinin gelişimiyle çocuklar olay ya da olgulara birçok açıdan yaklaşabilirler. Dolayısıyla soyut işlemler dönemindeki çocuk okurların çoklu seslere sahip anlatıları bir önceki dönemlere oranla daha kolay alımlayabilecekleri söylenebilir.

Öğrencilere kitap önerisi yapma konusunda Türkçe öğretmenleriyle yaptığımız bir görüşmede katılımcılardan biri çoklu bakış açısına sahip “Ballı Çörek Kafeteryası” adlı kurmaca yapının 11-13 yaşlarındaki öğrenciler tarafından güçlükle okunduğunu dile getirmektedir.<sup>7</sup> Bu yapıtta ana bölümlerin temel karakter Sıla tarafından benöyküsel anlatıcıyla; epizotlardan oluşan alt bölümlerin ise elöyküsel anlatıcılarla sunulduğu

---

<sup>7</sup> Bu görüşme 11.05.2016 tarihinde öğrencilere çocuk edebiyatı yapıtları önerme konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ankara ili Çankaya ilçesi Tevfik İleri Ortaokulunda görev yapan öğretmen bu gözlemi şu tümcelerle aktarmaktadır: *Şöyle oluyor, mesela onların yaşı düzeyindeki kitaplarla ilgili önerilerim olduğunda mesela. Ballı Çörek Kafeteryası'nın kurgusunun hani çok karışık olduğunu söyleyen öğrencilerimiz oldu çünkü o çok değişik bir kurguyla oluşturulmuş. Pek alışkın olmadıkları bir tarz aslında. O konuda bir eleştiri aldım aslında.*

görülür. “Sallabaş Sami” başlıklı ana bölümle hemen onun ardından gelen alt bölümdeki anlatıcı değişimi bu amaçla örneklendirilebilir:

### **BENÖYKÜSEL ANLATICI**

*Sesimi çıkarmadım. Kaptan Özgür Amca'nın derdinin, Zıpzip'i kıstırmak olduğunu biliyordum. Günlerdir bunun için uğraşıyordu adamcağız. Yakalasa ne olacaktı ki? Oğlanın bir anda binlerce kıtırla sıralayacağından hiç kuşku yoktu. Hem kim bilir, belki de ailecek çalışıyorlardı!*

*Kaptan illa da birine yardım edecekse, zavallı bön Sallabaş'a yardım etse ya! Kimi kimsesi yoktur Sallabaş'ın. Verirsen yer, vermezsen yemez. Çarşıya, sabahın köründe esnafla gelir, sıralardan birine demir atar otururdu. İmbata yakalanmış taka benzeri sallana sallana akşamı eder, sonra da ayağını sürüye sürüye yürür, gözden kaybolurdu (Ballı Çörek Kafeteryası , 2016, s. 93).*

### **ELÖYKÜSEL ANLATICI**

*Kaymakamlığa doğru seyirten Sallabaş, oradan da sahile inen ilk sokağa saptı. Yağmur bir yandan, esen yel öte yandan, adamakıllı üşütmüştü. Yakası kolları eprimiş kabanının içinde büzülerek, ağır adımlarla yürüdü. Turkuvaz Çay Bahçesi'nin önüne geldiğinde, yağmurun hızı kesilmişti. Ama, nu kez de yanından geçen arabaların sıçrattıkları çamurlu sularla ıslanıyordu. İdealtepe Spor Kulübü'nün önünden geçerken, sokak lambaları yandı. Köşedeki tekel bayiinden sola döndü (Ballı Çörek Kafeteryası , 2016, s. 95).*

Bakış açısının bir karakterden diğerine geçmesi okuru sarsar ve okurun ilgisini canlı tutmayı güçleştirir. Yalnız bir bakış açısına sahip olmanın avantajı; okurun ana karaktere yakın olması, onu anlaması ve onun çabalarının duygusal yönden paylaşılmasıdır. Böylece okur, karakteri güdüleyen nedenleri ve onun nasıl düşünüp duyumsadığını bilebilir. Yazar, ana karakterini yetkin bir biçimde başkalarının bakış açısından sulandırmadan geliştirirse okurun karakterle özdeşimi sağlanabilir (Seuling, 2005, s. 95). Ancak olayların yalnızca merkez karakterin bakış açısından verilmesi çocuğun kurgusal evreni geniş bir açıyla görmesini de önleyebilir. Böyle bir durumda okur, öteki karakterleri ve olayları yorumlamak için yalnızca belli bir karakterin doğasını değerlendirmek zorunda kalır (Golden, 1990, s. 55).

Kurmacadaki çoklu odaklılık biçimi demokratik bilinç açısından da etkili olabilir. Çocuk okur, yalnızca bir doğruyla sınırlanmak yerine farklı doğruların olabirliğini sezebilir ve yaşamın göreceliği üzerine akıl yürütebilir. Özellikle soyut işlemler dönemindeki çocuk okurları bu bakış açısına sahip kurgularla buluşturmak etkili bir yöntemdir. Böylece gerçekliğin göreceli yönü çocuk okura sezdirilebilir. Smith (2005, s. 86) de kurmaca evreninin yalnızca bir anlatıcının bakış açısıyla yansıtılması



durumunda “otoriter”; çeşitli bakış açılarıyla kurgulandığında ise “demokratik” tutuma evrilebileceğine dikkat çeker.

Sartre (2011, s. 70)’a göre yazınsal yaratım demokratik düşünme biçimiyle bağdaşabilen insana özgü eylemlerden biridir. Birinin tehlikede olması diğerinin de tehlikede olması anlamına gelir. Derrida (2010, s. 39) da kurgu denilen kurumun yazara ilkece her şeyi söyleme, kurallardan kurtulma, onları yerinden etme ya da onlardan şüphelenme gücü verdiğini ve demokrasiye yol açan şeyden ayrı düşünülmemeyeceğini belirtir.

Kurgusal evrende birden çok sesin yapıta yansımalarının bir yapaylık nedeni olduğuna değinmiştik. Çoklu bakış açısına sahip bir kurgu olarak “Çöplük” adlı çocuk romanı değerlendirilebilir. Çocuk okur, bu yapıtla birçok bakış açısını bir araya getiren bir kurguyla karşılaşır. Raphael, Gardo ve Jun-Jun adlı üç yoksul çocuğun merkezde olduğu yapıtta olaylar farklı kişiler tarafından aktarılır. Yapboz oyununu çağrıştıran bir kurguyla biçimlendirilen anlatıda bütün anlatıcılar yapbozun bir parçasını yerleştirerek kurmaca evrenin ortaya çıkmasında rol alır. Bu oyundaki derleyici ve farklı sesleri belli bir düzen içinde yapılandıran ise “Peder Juilliard” adlı karakterdir. Bu görevi yerine getirdiğini kendisi de belirtir: “*Ben Peder Juilliard ve bu yazılanları bir araya getiren benim*” (Çöplük, 2015, s. 49). Yapıtın çoklu bakış haritası şöyle bir tabloyla somutlaştırılabilir:

BÖLÜMLER	1.	Bölüm	2.	Bölüm	3.	Bölüm	4.	Bölüm	5.	Bölüm	
ALT BÖLÜMLER VE ANLATICILARI	Raphael; <b>1, 2, 3, 4, 6</b>	Peder Juilliard; <b>1</b>	Olivia; <b>1, 3, 4, 5, 7</b>	Jun-Jun(Sıçan); <b>1, 5, 6</b>	Raphael, Gardo ve Jun-Jun(Sıçan); <b>1, 2, 3, 4</b>	Gardo; <b>5</b>	Raphael; <b>2, 3</b>	Peder Juilliard; <b>2</b>	Gardo; <b>2</b>	Raphael ve Jun-Jun(Sıçan); <b>3</b>	Raphael, Gardo, Jun-Jun(Sıçan) ve Pia; <b>6</b>
		Grace; <b>4</b>	Gardo; <b>6</b>	Raphael; <b>8</b>	Raphael; <b>4</b>	Jun-Jun(Sıçan); <b>9</b>	Frederico Gonz; <b>7</b>	Jun-Jun(Sıçan) ve Olivia; <b>10</b>			

Görüldüğü gibi 5 ana ve 33 alt bölümden oluşan yapıtta çocuk okur, 8 anlatıcıyla (Raphael, Gardo, Peder Juilliard, Grace, Olivia, Jun-Jun/Sıçan, Frederico Gonz ve Pia) karşılaşır ve aşamalı bir biçimde kurgulanan olayları bu anlatıcıların aktarımlarıyla izler. Bunun dışında yalnızca bir anlatıcının bulunduğu sahneler dışında iki ya da üç bakış açısının da birlikte etkin olduğu bölümler de görülmektedir.

Çocuk okurun gerçekleşenleri ve anlatıcı değişimlerini daha kolay izlemesi için hangi anlatıcının devreye girdiği yapıtta alt bölümlerin girişinde belirtilmektedir: “Selam, ben Gardo. Hikâyeyi anlatma işini burdan itibaren ben devralıyorum” (s. 31); “Yine ben, Raphael. İşler şimdi ciddiye biniyor” (s. 57); “Adım Grace ve size tek şey söyleyeceğim” (s. 75); “Bir kez daha sıra bendeniz Sıçan’da. Şimdi size küçük çetemize liderlik yaptığım bölümü anlatacağım. İşlerin zora girdiği, kanlı ve çok tehlikeli bölümü!” (s. 141); Raphael, Gardo, Jun, Pia. Bu son bölümü hep birlikte yazıyoruz” (Çöplük, 2015, s. 204).

Okulöncesi dönemine seslenen “Öpücük Ne Renktir?” adlı yapıtta ise iki sesin oluşturduğu bir bakış açısı görülür. Yapıtın başlangıcında anlatıcı temel karakter iken (benöyküsel) sona doğru ise dışarda konumlanmış bir anlatıcı sesi duyulur. Bu anlatıcı “Minimoni’nin kafası iyice karışmıştı!” tümcesiyle varlığını sezdirir. Böylece kurguda “ben” ve “o” arasında gerçekleşen çoklu bir odaklayım biçimi belirir:



(Öpücük Ne Renktir?, 2016, s. 4 ve 29).

Kurguda ikiden fazla sesin etkin olduğu yapıtları kavrama ve anlama süreci özellikle soyut işlemler dönemine geçmeyen çocuk okur için güç olabilir. Dolayısıyla çoklu odaklayım biçimiyle kurgulanmış yapıtların özellikle soyut işlemler dönemindeki ve yazınsal okuma geçmişi yeterli düzeyde olan çocuklara salık verilmesi gerektiği söylenebilir.

#### 4.1.1.1.4. İkili (Dual) Odaklayım

Resimli kitaplar aynı öyküyü görsel ve dilsel olmak üzere iki farklı dolayım (media) yineler (Nodelman, 2008, s. 232). Dolayısıyla dilsel metinlerden ayrı olarak çocuk edebiyatında resimli kitaplara özgü bir odaklayım biçimi vardır. Her şeyden önce bu tür metinlerde “anlatıcı”dan çok gören bir göz vardır. Anlatıcının bir yapıtta “*yer-zamanı betimleme, karakteri betimleme, olayları özetleme ve karakterlerin eylemlerini ya da olayları yorumlama*” olmak üzere 4 belirgin işlevi vardır. İlk ikisi hem dilsel hem görsel boyutla, son ikisi ise yalnızca dilin olanaklarıyla ilgilidir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 118). Anlatıcının dilsel ve görsel metinlerdeki işlevsel olanakları şöyle gösterilebilir:



**Çizelge 8:** Dilsel ve Görsel Metinlerde Anlatıcının İşlevleri

Painter, Martin ve Unsworth (2012, s. 18) da anlatı kuramcılarının geleneksel olarak odaklayımla ilgili olarak “anlatan” ve “gören” arasında ayrım yaptıklarını belirtir. “Anlatan kim?” sorusu yalnızca dilsel metinlerle ilişkiyken “Gören kim?” sorusu ise hem dilsel hem görsel metinlerin anlam dizileriyle ilgilidir. Çünkü yalnızca görsellerden oluşan bir metne bakan biri, öykünün dünyasına “görme” duyusuyla

girebilir. Ayrıca izleyici gözlemlediği farklı karakterlerin rollerine bürünerek, öyküyü dışardan gözlemleyerek, karakterlerden biriyle özdeşleşerek, kısacası herhangi bir ilişki aracılığıyla kendini konumlandırabilir. İkili anlatılarda (dilsel ve görsel) ise bu farklılık uyumlu (harmonik) bir duruma getirilebilir ya da odaklayım dilsel anlatımla gerçekleştirilebilir.

Özellikle çocuklara seslenen resimli kitaplarda “Anlatan kim?” ve “Gören kim?” soruları kolaylıkla örneklendirilebilir. Örneğin; “Pezzettino” adlı yapıt odaklayım açısından tümüyle dışarda konumlanmış bir görme biçimine sahiptir:



(Pezzettino, 2016)

Resimli yapıtlarda “benöyküsel” ve “elöyküsel” odaklayımın birleştirildiği yapıtlarda ise çatışan ikili bir durumdan söz edilebilir. Bu tür odaklayım biçimlerinde eşzamanlı olarak bu iki bakış açısına girilerek bir uyumsuzlukla karşılaşılır (Painter, Martin ve Unsworth, 2012, s. 144). İşte, görsel ve dilsel metinlerde bu iki anlatıcının (benöyküsel ve elöyküsel) doğal bileşimi, başka bir deyişle aynı öykünün iki farklı bakış açısından anlatılması resimli çocuk edebiyatı yapıtlarında “ikili (dual) odaklayımı” ortaya çıkarır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 61).

Resimli kitaplarda gören ve anlatıcı kişinin ikilik yarattığı durum genel olarak “benöyküsel” anlatımda ortaya çıkar. Anlatıcı bir yandan kendi yaşamını anlattığı izlenimini verirken, diğer yandan okur bu yaşamı gözlemleyen ve dışarıda konumlanmış kurgusal bir bilinçle karşı karşıyadır. “Ben Minicik Bir Bebektim” adlı yapıt bu bakış açısının somutlaştırılması için örnek verilebilir:



(Ben Minicik Bir Bebektim , 1997, s. 3 ve 16)

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 125)’a göre genel bir kanı olarak görsel bir üründe temel karakterin de gösterilmesi beklenir. Ancak bu eğilim özellikle okulöncesi çocukları için görüldüğü kadar basit değildir. Çünkü bu dönemdeki çocuk okur için “ben” anlatıcısıyla özdeşim kurma zaten sorunludur. Özellikle hem dilsel hem de görsel olanaklardan yararlanan resimli bir yapıtta ise “ben” anlatıcı bakış açısı daha karmaşıktır. Yetişkin bir okur temel karakterin kendisinin görülmediği, ama öykünün benöyküsel anlatıldığı resimli bir yapıtı kavrayabilir. Ancak çocuk okur açısından bu önemli güçlükler neden olabilir.

#### 4.1.1.2. Anlatıcı Türleri

Yazar metnin yaratım sürecinde anlatıcılar arasında bir seçimde bulunur. Bir öykünün anlatıcısını düşünmek, bakış açısını düşünmek demektir. Anlatıcının seçimi

bakış açısını, okurun öyküyü deneyimleme biçimini, kurmaca karakterlere ve onların eylemlerine duygusal ve ahlaksal olarak gösterdiği tepkilere yön verir. Çünkü anlatıcı kim olursa olsun öykünün üzerinde bir güce sahiptir (Randall W. L., 2014, s. 206; Lodge, 2013, s. 46; Gamble ve Yates, 2002, s. 37; Golden, 1990, s. 59). Dil ve edebiyat öğretimi açısından ise anlatıcının belirlenmesi, öğrencilere yazarın onlar karşısında nasıl konumlandığını anlamalarına olanak sağlar (Barone, 2011, s. 119).

Golden (1990, s. 72)'a göre bir öykü anlatmak, anlatılan öyküden ayrı değildir. Çünkü olaylar ve karakterler anlatıcının süzgecinden geçerek okurla paylaşılır. Anlatıcının kurgudaki evreni söyleme ya da gösterme yolları öykünün aktarılma biçimini mutlaka etkiler. Bu nedenle de okurun, karakterleri ve olayları yorumlamak ve öykünün dünyasını yapılandırmak için anlatıcıyı hesaba katması gerekir.

Anlatıcının bakış açısı ile anlatı kişisi arasında belli bir ilişki vardır. Öncelikle okur her türlü anlatsal karakteri anlatıcının aktardığı biçimde öğrenir. Bu nedenle egemen bakış açısı anlatıcıya ait olmalıdır (Günay, 2003, s. 129). Eagleton (2015, s. 91) ise anlatıcının otoritesini kabullenmekle okurun bir şey yitirmeyeceğini belirtir. Çünkü okurun bunun karşılığında sonradan ödeyeceği bir bedel yoktur. Bu belirleme yetişkin okur için geçerli olabilir. Ancak bellek ve duygu dünyası açısından iyi-kötü, doğru-yanlış gibi karşıtlıklar arasında seçim yapacak yeterliliğe henüz tümüyle ulaşmadığından çocuk okur açısından aynı şeyi söylemek güçtür. Bu nedenle kurmaca eğitiminde çocuk okurun anlatıcının varlığına ve tutumuna dönük farkındalık düzeyi arttırılmalıdır.

Anlatıcının karakterlerini sunma yönteminde otoriter bir anlayış da sezilebilir. Anlatıcı sıklıkla araya girdiğinde çocuk okur, kişilikleri tanımaya yardım edecek öznel değerlendirmelerini erteleyebilir. Dolayısıyla öncelikle anlatıcı, çocuk okurun kendi öznel yargılarını oluşturması için müdahalelerden kaçınmalıdır. Çünkü "*sanat yapıtını okurun katıksız özgürlüğü*" yaratır (Sartre, 2011, s. 53).

Kurmaca bir yapıt yazara sahip olmasına karşın anlatıcı yazar değildir. Onun yarattığı bir ses ya da karakterdir (Beard, 2004, s. 34). Booth (2012, s. 83)'a göre "anlatıcı" genellikle yapıtın "ben"i olarak düşünülür, ama sanatçının dolaylı imgesiyle neredeyse hiçbir zaman bir değildir.

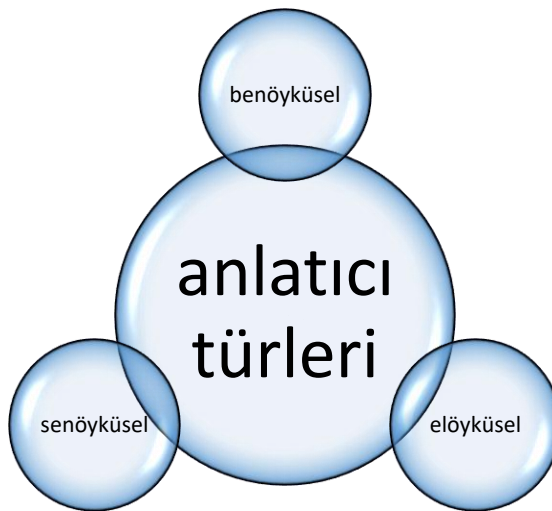
Randall (2014, s. 207) da anlatıcı ve yazarın aynı bireyler olmadıklarını şöyle açıklamaktadır:

*Yazarlık ve anlatma işi birbiriyle yakından ilintilidir, ama temelde iki farklı işlev, iki farklı süreçtir. İki farklı zaman çerçevesinde ve iki farklı dünyada gerçekleşirler. Yazarın dünyası, belirli bir çalışma odası, belirli bir yazı masası, belirli bir not defteri ve kalem dünyasıdır... Anlatıcının dünyası ise sözcüklerin kendisiyle sınırlıdır ve okur okuduğu sürece varlığını sürdürür. Benzer şekilde, yazarın hikâyesinin olaylarını istediği şekilde oluşturmakta özgür olmasına (hiç değilse olay örgüsünü sınırları içinde) karşın, anlatıcının böyle bir seçimi yoktur, yazarın verdiği olaylar hangisiyse onlarla çalışmak zorundadır... Yazarın hayatıyla edebiyatı arasındaki bağlantıları istediğimiz gibi kuramlaştırabiliriz, ama hikâyesi anlatıcı aracılığıyla kanalize edilir.*

Barthes (2013, s. 66) da “Yazarın Ölümü” adlı yazısında yazınsal bir metni yazarına bağlamanın ortaya çıkarabileceği anlamsal daralmaya dikkat çeker. Yazınsal bir metni yazarına indirgememek yeni anlamların üretilmesine olanak yaratır:

*Yazar bir kez metinden uzaklaştırıldığında artık metnin “kodlarını çözme” adındaki o cüretkâr eylemin de ne kadar gereksiz olduğu anlaşılır. Bir metni bir Yazar’la ele almak, o metinde zoraki bir durma noktası belirlemek, ona kesin ve son bir gösterilen vermek, yazı’yı kapatmak anlamına gelir.*

Anlatıcı türleri arasındaki en açık ayrım “ben” ve “biz” adlarından yararlanan “benöyküsel”; “o” ve “onlar” adlarını kullanan “elöyküsel” ve sıklıkla karşılaşılmamasına karşın okura seslenen ya da onu muhatap alan “senöyküsel” anlatıcılardır (Beard, 2004; Özdemir, 2007; Gülsoy, 2014; Booth, 2012).



**Çizelge 9:** Anlatıcı Türleri

#### 4.1.1.2.1. Benöyküsel Anlatıcı

Yazarın karakterin sesini yakalaması ve onların düşüncelerinin derinliklerine daha açık bir biçimde ilerlemesi için üstünlük sağlayan bir anlatıcı türü olan (Smith H. , 2005, s. 95) benöyküsel anlatıcı, öyküyü anlatan ana karakter ya da gerçekleşenleri gözlemleyen bir yan karakter olabilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 193).

Benöyküsel anlatıcı çocuk okura bir gerçeklik duygusu verir ve bu duyguyu güvence altına alır. Ayrıca çocuk okurda anlatılanların bir öz-deneyim olduğuna dönük bir duygu oluşturabilir (Nikolajeva, 2014, s. 56).

Gamble ve Yates (2002, s. 31-32)'e göre benöyküsel anlatıcı çocuğa kendi öyküsünü anlattığı izlenimi vermenin, çocuk anlatıcıya yetişkin tonu yüklemekten kaçınmanın bir yoludur. Özyaşamöyküsel ses izlenimi veren ya da bir gerçeklik duygusu yaratan benöyküsel anlatıcının çocuk okura daha içten bir deneyim yarattığı da düşünülmemelidir. Çünkü öykü yalnızca temel bir karakterin odaklanmasıyla kurgulanır. Çocuk okura seslenmeyi hedefleyen yazar, benöyküsel anlatıcının bir çocuk olmasına karar verdiğinde karşılaştığı temel sorunlarından biri de çocuk anlatıcının göreceli deneyimsizliğinin önemli konu ve izlekleri yansıtma oluşturduğu güçlüklerdir. Çünkü çocuk anlatıcı çok akıllı ya da olgun olursa kurgunun inandırıcılığı sorgulanabilir.

Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 194) da seçilecek sözcük ya da söz varlığı öğelerinin çocuk anlatıcının yaşına, deneyimine ve kişiliğine koşut olması gerektiğinden bu anlatıcının sınırlayıcı bir niteliğe sahip olduğunu belirtir.

Çocuk okurda gerçeklik duygusu yaratmak gibi olumlu bir nitelik taşımasına karşın bu tür anlatıcıların kurgusal evreni görme açısından bazı eksikliklere sahip olduğu bilinmelidir. Öncelikle gözlemlenen dünya yalnızca bir açıdan görülür. Okur, tümüyle tek ve öznel bir bakış açısına güvenmek zorundadır. Ayrıca duyguların yalnızca bir dizisiyle karşılaşır (Melrose, 2002, s. 34-35). Okur, kurmacada bir "ben" ile karşılaştığı anda deneyimi kendisiyle arasına giren bir belleğin görüşleri çerçevesinde yaşayacağını bilincindedir (Booth, 2012, s. 163). Karakterlerin bellekleri okura kapalıdır. Bu nedenle diğer karakterlerin belleklerini derinlemesine görme olasılıkları yoktur (Gardner, 1984, s. 76).

Beard (2004, s. 36)'e göre kaçınılmaz olarak bu anlatıcı türü içerdiği bilgi açısından sınırlıdır. Çünkü öykü içindeki eylemlere karışan anlatıcı yalnızca



gördüklerini, yaptıklarını ya da duyduklarını ve kişisel olarak olaylara verilen tepkileri bilebilir. Burada anlatıcı, kendini dışsal olarak tanımlamaz, ancak kendini nasıl gördüğüne ilişkin bazı kanıtlar verebilir. Başka bir deyişle onun bilgisi dışsal olmaktan çok içseldir.

Wood (2010, s. 31-32) benöyküsel anlatıcıda yazarın bir yandan kendi biçimini yaratmaya çalışırken öte yandan da karakterlere ve onların konuşmalarına yöneldiğini belirtir. Anlatıcı, okuruyla konuşmuş gibi yapar, gerçekte ise yazar okuru için yazmaktadır. Dolayısıyla konuşmuş gibi yapmakla okur için yazma arasında bir ikilem ortaya çıkar. Buna karşın okur yine de metni büyük bir ilgiyle okumayı sürdürür.

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 130)'a göre resimli yapıtlarda benöyküsel anlatıcı çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Ancak yapılan deneysel çalışmaların da gösterdiği gibi okulöncesi dönemi çocukları henüz açık bir "Ben" duygusu geliştiremediklerinden metindeki "Ben"le özdeşim kurma açısından sorunlar yaşamaktadır. Özellikle addan yoksun bir "Ben" anlatıcıya başvuran yapıtlarda "özdeşim" güçlü bir biçimde engellenmektedir.

#### 4.1.1.2.2. Elöyküsel Anlatıcı

Elöyküsel anlatıcılar yerleri belirlenebilen karakterlerden çok, nereden geldiği belli olmayan bedensiz seslerdir. Anonimlikleri ve tanınmazlıklarıyla yapıtın kendi zihni gibi davranırlar (Eagleton, 2015, s. 93). Sürekli varlıklarını duyumsatma çabasıdadırlar (Aytaç, 1990, s. 24). Elöyküsel anlatıcı aracılığıyla yazar, tüm karakterlere bakabilir. Saydamlara ya da belgesel filme açıklamalarıyla eşlik eden bir konuşmacı gibi sürekli yapıtının yanı başındadır. Bu nedenle de yazarın daha geniş bir bakış açısına sahip olması yönünden yararlı olduğu söylenebilir (Smith, 2005, s. 96; Wellek ve Warren, 2001, s. 264).

Bu anlatıcının her şeye egemen olma konumu kurmacadan hiçbir zaman tümüyle silinmemesine karşın (Booth, 2012, s. 18) anlatı eylemine ilgi çekerek gerçekçi yanılsamayı zedelediği ve yaşantı yoğunluğunu azalttığı için çağdaş kurmacada gözden düşmüştür. Çünkü bu anlatıcılar bir otoriteyi ve tanrı gibi her şeye egemen olma durumunu ortaya çıkarır. Çağdaş kurmaca ise anlatıcının sesini bastırma ya da yok etme eğilimindedir (Lodge, 2013, s. 26).

Nikolajeva (2012, s. 3) çocuk okur açısından kurmacadan çıkan kesin bilginin güçlü bir denetime sahip olduğuna dikkat çeker. Tanrısal bir anlatıcının yaptığı herhangi bir açıklama karakterlerin söylem ya da eylemlerinden daha ikna edicidir.

Booth (2012, s. 69)' a göre de yazarın sesini metinden soyutlamak asla olanaklı değildir. Zaten kurmaca okumanın gerekçelerinden biri de yazarın sesini duymaktır. Ancak yazarın burada özen göstermesi gereken nokta kendi üstün doğallığını bir soruna dönüştürmemesidir. Sürekli kendi üstünlüğünü ortaya çıkarma çabası ya da izleniminin görülmesi okuru rahatsız edebilir. Yazar bu konuda dengeyi yakalamaya çabalamalıdır.

Elöyküsel anlatıcılar, öyküye ilişkin sahip oldukları bilgi açısından sınırlı ve sınırsız olmak üzere iki öbekte ele alınabilir (Gülsoy, 2014, s. 217). İkisi de çocuk edebiyatı için uygundur, ancak bunun seçimi hangi düzey için yazıldığına karar vermeye ilişkilidir. Bu nedenle çocuklar için yazmaya karar verildiğinde kurgunun ilk aşamasında elöyküsel anlatıcının sınırlı mı sınırsız mı olacağı belirlenmelidir (Melrose, 2002, s. 36).

#### 4.1.1.2.2.1. *Sınırlı elöyküsel anlatıcı*

Sınırlı elöyküsel anlatıcı kurmaca yapıtlarda en fazla kullanılan anlatıcıdır. Bu anlatıcı türü, dünyayı karakterin gördüğü biçimde sunar ve kimi durumlarda onun belleğinden geçenleri aktarır (Gülsoy, 2014, s. 217). Çocuk edebiyatında bu karakter genellikle temel karakterdir. Yazar yalnızca karakterin gördüklerini ve duyduklarını göstermez, ayrıca onun duygu, düşünce ve inanışlarını okurla paylaşır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 198).

Çocuklar öyküleme becerilerini geliştirirken benöyküsel yazmaktan hoşlanırlar; ancak başkaları hakkında okumayı daha fazla yeğlerler. Dolayısıyla sınırlı bakış açısı, başka anlatım yöntemlerini ve kendi dışındaki farklı bir bakış açısını tanıtmaya açısından da etkilidir. Sınırlı elöyküsel anlatıcı bütünüyle araya girmeden öyküyü tek bir kişinin bakış açısından aktardığı için çocuk okur açısından en uygun, en yalın ve etkili yaklaşımlardan biridir. Bu anlatıcının yararlarından biri de okurun tanık olduğu, gördüğü bakış açısına sahip biriyle kurduğu içten ilişkidir. Bu içtenlikten dolayı çocuklar bu yaklaşıma ilgi duyarlar. Üstelik bu yöntem, yazarın yarattığı karakterle okurun tümüyle eşduyum kurmasına yardım eder. Eğer daha büyük yaş grupları için yazılmıyorsa —yaklaşık 11 yaş ve üzeri— sınırlı bakış açısı neredeyse gereklidir

(Melrose, 2002, s. 39-40). 4-7 yaş için de önerilen anlatıcı türü benöyküsel ya da sınırlı elöyküsel anlatıcıdır (Melrose, 2002, s. 123).

#### 4.1.1.2.2. *Sınırsız elöyküsel anlatıcı*

Sınırsız elöyküsel anlatıcı ise öyküdeki her şeyi bilen, istediği zaman karakterlerin zihinlerine girerek onların duygu ve düşüncelerini anlatan tanrısal bir konuma sahiptir. Anlatıcı bu özelliğinden dolayı olayları birden fazla karakterin gözünden aktarabilir. Ancak karakterlerin bakış açıları arasında geçişler çok hızlı olursa okur öyküyü izlemekte güçlük yaşayabilir (Gülsoy, 2014, s. 217). Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 197)'a göre sınırsız elöyküsel anlatıcı özellikle görsel ve dilsel olanakların birlikte kullanıldığı resimli kitaplarda görülür.

Çoklu bir bakış açısı sağlayan ve daha çok yazarın bireyselliğini öne çıkaran bu anlatıcı türü bakış açısındaki sürekli değişimden dolayı çocuk okurda karmaşa yaratabilir. Bu nedenle çocuklara seslenen kurmaca yapıtlarda kullanmak doğru olmayabilir. Çocuklar bir karakter gibi olmayı düşlerken, sonra bir başka karakter olmak zorunda kalabilirler (Melrose, 2002, s. 36). Bu tür anlatıcıyı kullanan yazar, “O düşündü.” “O söyledi.” gibi tümceleri tutumlu kullanarak kimin düşündüğüne ve konuştuğuna ilişkin kanıtlar sunabilir. Altın kural; karakterler arasında geçişleri yalın tutmak, bağlantı kurulduğuna emin olmak, karakterlerden hangisinin ve neden konuştuğunu çocuk okurun bilmesini sağlamaktır (Melrose, 2002, s. 37-38).

Booth (2012, s. 209)'a göre karakterlerin ahlaksal ve düşünsel niteliklerine yönelik yorumlar onların içinde buldukları olaylara ilişkin okurun görüşlerini sürekli etkiler. Dolayısıyla bu yaklaşım biçimi olayların önemi ve anlamı üzerine bir gölge düşürür.

Nikolajeva (2014, s. 145) da anlatıcı temel karakterle olan ilişkisinde ayrıcalıklı (imtiyazlı) bir konuma yerleştirilirse okurdan daha fazla bilgiye sahip olur. Böyle bir durumda da elbette okur bilişsel ve duygusal olarak karakterle bağ kurabilir, ancak bu konum “sarmalayıcı/kuşatıcı bir özdeşime” yol açar. Çocuk okur açısından yetişkin bir ses —sınırsız ya da geçmişini anlatan bir anlatıcı olsun ya da olmasın— bir yetke (otorite) doğurur.

Gamble ve Yates (2002, s. 30)'e göre yazar, sıklıkla araya girmelere başvurduğunda bir arkadaşın ya da kişinin kılavuzluğunda okuru doğrudan ve yakından yönlendirmeyi benimser. Ayrıca öyküye dışardan girme, denetlemenin farklı bir

yoludur. Dışarıdan yönlendirici girişlerin sorunlarından biri, anlatıcının otoriter bir konumu seçmesi ve bunun çocuk anlatıcısıyla yetişkin anlatıcı arasında zaten var olan “*dengelessiz güç ilişkisini*” çocuk edebiyatı yapıtlarında arttırmasıdır. Böyle bir yaklaşım, okurun bağımsız ahlaksal yargılarda bulunmasını önleyebilir. Yazarın sürekli bir biçimde bu yaklaşıma başvurması okuru karakterlerin bilincinden uzaklaştırarak “*yazarın bilincini*” incelemeye yöneltebilir. Dolayısıyla yazarın buradaki görevi “*karakterlerin karşısına kendi ahlak anlayışını getirmek değil, onları yaşam gerçekliğiyle buluşturmak olmalıdır*” (Forster, 2016, s. 99, 123).

Çağdaş çocuk edebiyatı yapıtlarında yoğun müdahaleci anlatıcı tavrından uzak durulması gerekir. Anlatıcı, böylelikle demokratik bir kişiliğe bürünerek metnin anlamlandırılma sürecini çocuk okurun özgür istencine bırakabilir. Yoğun biçimde araya giren, yorumlar yapan anlatıcı ise çocuğun ahlaksal ve duygusal tepkilerini denetimine alarak, bireysel değerlendirmeleri sınırlandırabilir. Böyle bir anlatıcı tutumu egemenlik/tahakküm kurmak isteyen bir “*yetişkinin sesi*”ne dönüşerek çocuk edebiyatı yapıtlarının sanatsal açıdan niteliğini düşürebilir. Çünkü yazınsal bir yapıtın okurunu “*köleleştirme yolunda atacağı her adım sanatını tehlikeye düşürür*” (Sartre, 2011, s. 69).

#### 4.1.1.2.3. Senöyküsel Anlatıcı

Kimi durumlarda yazarlar anlatıda bir karşılıklı konuşma duygusu yaratmaya çalışırlar. Bu amaçla da anlatıcının seslendiği bir izleyici yaratmaya gereksinim duyarlar (Beard, 2004, s. 57). Böyle yazınsal yapıtlarda anlatıcı muhatap olarak bilinen birine gerçekten seslenir, onunla konuşur. Muhatap, okur ya da yapıttaki kahramanlardan biri olabilir. İkinci kişi biçimini (Sen) kullanmak muhatap ve anlatıcı arasında içten bir yakınlık yaratır ve anlatıcıya belli bir güç verir (Smith H. , 2005, s. 91-92).

Seyrek olarak kullanılmasına karşın “Sen” anlatıcısı öyküdeki özne ile çocuk okur arasında kişisel bir ilişki etkisi yaratmada görev üstlenebilir (Gamble ve Yates, 2002, s. 37). Çünkü çocuğun katılımını içeren yapıtlar çocuk okur açısından güdüleyicidir (Sawyer, 2012, s. 156). Öykünün içine iletilerin yerleştirilmesini ve bunların kesin bir biçimde hedefine ulaşmasını sağlayan da çocuk okurun katılımına dayanan bu düzenektir (Rodari, 2012, s. 151).

Anlatıcının ortaya çıkması ya da birini (okuru) muhatap alması öncelikle kurgusal evrende “parabatik”<sup>8</sup> bir güce sahiptir. Böyle bir yönetime başvurmak ayrıca “yazınsal ürünlerin kurmaca yönüne işaret ederken, sanat-gerçek ilişkisini de okuruna sezdirir. Bu anlatım biçimiyle ayrıca okura bir anlamda sanat ve edebiyat eğitimi verilir” (Dilidüzgün, 2004, s. 86).

Çocuk okurun muhatap olarak alınması açısından Gülibik örnek verilebilir. Romanın yetişkin anlatıcısı, okuru muhatap alır ve kimi durumlarda ise müdahalecidir: “Bir de ne görsem beğenirsiniz” (Gülibik, 2015, s. 35), “Horoz sevmeyen birini görünce çok kızıyorum, bağışlayın. Ne anlatacağımı unutuyorum. Nerede kalmıştık?” (Gülibik, 2015, s. 60), “Oysa biz-yoksul çocuklar için, yeni bir kalem bile sonsuz bir mutluluk kaynağıdır” (Gülibik, 2015, s. 64). Anlatıcı olay örgüsünden uzaklaşarak bir yetişkin sesiyle yoksul ve zengin çocuklarının yaşamlarını karşılaştırıp buna ilişkin görüşlerini aktardıktan sonra “Yoksul çocuklarla varlıklı çocukları bırakıp biz yine öykümüze dönelim. Daha doğrusu öykümüzün kahramanı Gülibik’e!” (Gülibik, 2015, s. 46-47) tümcesiyle merkez öyküye yeniden odaklanır.

Anlatıcının okura seslenmesi ya da onu muhatap alması çağdaş dünya çocuk edebiyatı yazarlarından Gianni Rodari’nin yapıtlarında da sıklıkla görülür:

...merak etmeye başladığınızı biliyorum”, “varın siz düşünün artık”, “Durun durun, hepsini anlatacağım size”, “Sizi aldatmaya kalkışmanın yararı yok” “Sabırlı olun çocuklar, öğreneceksiniz” “İsterseniz iddiaya girelim!” (Soğan Oğlan, 2009); “Olay yerine en son varan ben önce pastanın tadına baktım, sonra olup biteni en ince ayrıntısına kadar öğrendim” (Gökyüzünden Gelen Pasta, 2013, s. 101).

Booth (2012, s. 162) ise senöyküsel anlatıcı girişimlerinin hiçbir zaman başarılı olmadığını dile getirir. Yazınsal kurgu açısından da çok az fark yaratan bir yöntemdir. Örneğin; bir kitabın girişinde “Sol ayağını koyuyorsun... Dar aralıktan süzülüp geçtin... Gözlerin yarı açık...” dendiğinde doğaya kökten aykırı olan bu durum bir süre dikkat dağıtıcı bir etki yapacaktır.

Elbette çocuk okuru muhatap alan ya da ona çağrıda bulunan yapıtlarla buluşturmak okuma isteğini arttırma, gerçeklik-kurmaca ilişkisini duyumsatma ve kurgusal evrene katılımını olanaklı kılma açısından yararlı bir yöntemdir. Ne var ki bu

<sup>8</sup> Aristophanes komedyasına ait olan bir terimdir. Buna göre koro üyeleri oyunun herhangi bir anında bir adım öne çıkar, maskelerini çıkarır ve izleyicilere aktör değil yurttaş olarak seslenirlerdi. İşte koro üyelerinin izleyici doğrudan muhatap aldığı bu ana “parabasis” denir (Jusdanis, 2012, s. 12).

anlatıcının özellikle çocuk okur açısından yol açabileceği olumsuzlukları da göz önünde bulundurmak gerekir.

Anlatı içindeki okura seslenmenin metin dışında kalan gerçek okurun tepkilerini denetim altına alarak karmaşık duruma getiren bir araç olduğu unutulmamalıdır (Lodge, 2013, s. 106). Doğal olarak yazar yoğun araya girmelerle çocuk okurun duygusal ve ahlaksal tepkilerini denetim altında tutmaktan kaçınmalıdır. “Sen” anlatıcı biçiminin kurmaca yapıtlarda okura bir şey aşılama amaçlı yarattığı “hipnotik etki” (Gülsoy, 2014, s. 214) konusunda duyarlı olmak ve okurun varlığını kabul etmenin yaratılan gerçeklik havasını bozma tehlikesi taşıdığı da bilinmelidir (Eagleton, 2015, s. 34).

Sınırsız elöyküsel anlatıcının yer aldığı “Umacı” adlı yapıt yazarın yoğun araya girmeleri ya da müdahaleciliği açısından irdelenebilir. Postmodern kurgusal anlatıcının yeğlendiği bu yapıtta sürekli olarak yazarın/anlatıcının kendi varlığını açığa vurduğu görülür.

*Henüz yazarın sayfaların arasından fırlayıp baş ve işaret parmaklarını okura gösterebildiği kitaplar basmıyorlar (Umacı, 2013, s. 10); Oysa bütün çocukların çarpım tablosunu gözü kapalı sayabileceğinden haberleri yok. (Burada ‘gözü kapalı’yı ‘kolayca’ anlamında kullanmadım. Yani gözleri kapalı olarak. Hatta bence çarpım tablosu tek ayak üzerinde ya da banyo yaparken bile sayılabilir (Umacı, 2013, s. 13); Aslında sana birini daha tanıtmam gerekiyor, ama tanıtmayacağım. Onunla aniden karşılaşman daha iyi. Böylece Topaç’ın neler hissettiğini anlayabilirsin (Umacı, 2013, s. 22); “Şunun kulağını çekmenin zamanı geldi artık” denir ya? Aslında kastedilen şey, gerçek kulak çekme değildir. Daha ziyade uyararak, öğüt vermek ya da aynı yaramazlığı bir daha yapmaması için korkutmak anlamlarına gelir (Umacı, 2013, s. 70).*

Okuru sürekli muhatap almak ya da ona seslenmek çocuk okur açısından bir karmaşaya neden olabilir. Öncelikle okurla diyaloga giren sesin yazara mı anlatıcıya mı ait olduğu belli değildir. Çocuk okur, bu sesi tümüyle yazara yükleyerek yalnızca onun zihnini çözümlenmeye yoğunlaşabilir ya da kurgusal bir bellekle gerçek belleği ayırt etmekte güçlük çekebilir. Böylece çocuk okur, bu yetişkin sesin etkisinde kalarak duygusal, bilişsel ve etik değerlendirmelerini sürekli erteleyebilir ya da baskılayabilir.

Çocuklar için en “uygun” bakış açısı şudur, denebilecek bir yöntemden söz etmek güçtür (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 203). Her anlatıcı biçiminin olumlu ya da olumsuz yönleri vardır (Seuling, 2005, s. 96). İşte bu nedenle bir anlatıcının hangi türde (benöküsel, elöyküsel, senöyküsel) olduğundan çok ahlaksal ve düşünsel

nitelikleri kesinlikle daha önemlidir. Çünkü anlatıcının güvenilmez olması okurun yapıtı deneyimleme biçimini de mutlaka etkileyecektir (Booth, 2012, s. 170). Yazar da bunun farkında olarak çocuk okurda yaratmak istediği duygulara ve etik tepkilere uygun bir anlatıcı konumunu ve sesini yakalamaya çabalamalıdır.

#### 4.1.1.3. Anlatıcı Konumu

Kurgusal bir metinde anlatıcı öykünün içinde de dışında da olabilir. Anlatıcının öykünün içinde ya da dışında olması güç dengelerinin önemli oluşturucularından yakınlık ve uzaklığı yaratır. Bu da okur ve anlatıcı arasındaki ilişkiyi etkiler. Anlatıcı dışta ise dış anlatıcı (heterodiegetic); içinde ise iç anlatıcı (homodiegetic) olarak adlandırılır. Bu anlatıcılar, birinci ve üçüncü kişide, araya giren ya da girmeyen, güvenilir ya da güvenilmez anlatıcılar olabilirler (Smith H. , 2005, s. 87). Araya giren dış anlatıcı, kendi gücünü öne sürer ve savunur, okurla kendi arasındaki ilişkide gücü doğrudan denetim altına almaya çalışır. İç anlatıcı ise olasılıkla öyküdeki bir karakter olup birinci kişide konuşur (Smith H. , 2005, s. 89).

Araya giren dış anlatıcılar kimi durumlarda müdahaleci bir işlev üstlenirler. Her şeye egemen ve her şeyi bilen “büyük birader”ler gibi davranırlar. Bir yönüyle de tanrısal konumdadırlar. Booth (2012, s. 55)’a göre bu tür anlatıcılar gerçek yaşamla kurmaca yaşam arasındaki sınırı daha da açtıklarından yoğun bir yapaylığa neden olurlar. İnanırcılığı olan insansı bir belleğe değil de tanrısal bir belleğe öykünme söz konusudur.

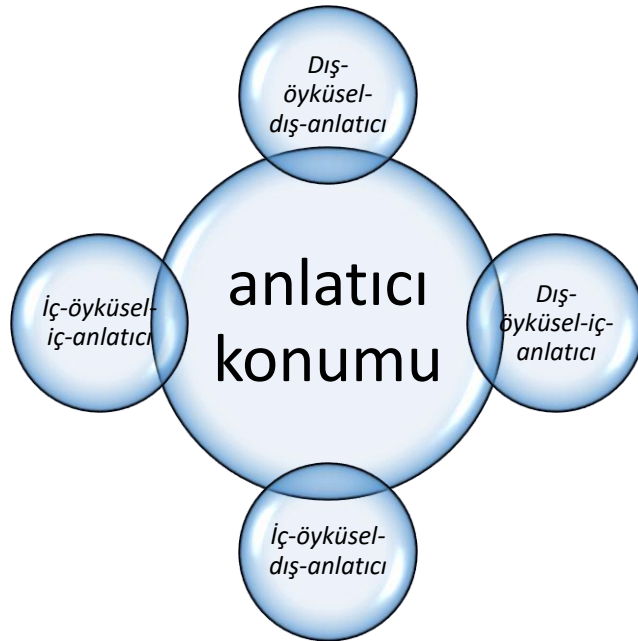
Çoklu bakış açısına sahip bazı yapıtlarda ise iç ve dış anlatıcılar birlikte kullanılabilir. “Bay Bello’ya Tekrar Kavuşmak” adlı yapıtta iç ve dış anlatıcıların birlikte kullanıldığı görülmektedir. 21 bölümden oluşan yapıtta 14 bölüm iç anlatıcılar (Max, Bello ve Astor Amca), 7 bölüm ise dışsal anlatıcı (elöyküsel) tarafından anlatılmaktadır. Bu yapıtta çoklu bakış açısının çocuk okurda bir karmaşaya neden olmaması için geçişlerin yalın tutulduğu ve bölüm başlıklarında “*Max, Hikâye’nin Öncesini Anlatıyor*”, “*Max Selina’yı anlatıyor*”, “*Bello Anlatıyor*” (Bay Bello'ya Tekrar Kavuşmak, 2016) gibi tümcelerle konuşan kişi belirginleştirilir.

“Bay Bello’ya Tekrar Kavuşmak” adlı yapıttaki anlatıcıların bölümlere göre dağılımı aşağıdaki biçimiyle şöyle sunulabilir:

İÇ ANLATICI		DIŞ ANLATICI	
<i>Anlatıcı</i>	<i>Bölümler</i>	<i>Anlatıcı</i>	<i>Bölümler</i>
<i>Max</i>	<i>I, II, III, VI, VII, XIII, XIV, XVII,</i>	<i>Elöyküsel</i>	<i>IV, V, IX, XI, XV, XVI,</i>
<i>Bello</i>	<i>I, X, XII, XIII, XIV</i>		<i>XVIII</i>
<i>Astor Amca</i>	<i>VIII</i>		

İç anlatıcı ya da dış anlatıcı olmanın ötesinde anlatıcıların konumsal açıdan da farklı sınıflandırıldıkları görülür. Aytaç (1990, s. 24)’a göre yazar, anlatıcıya karar verdikten sonra anlatım konumunu belirlemelidir. Anlatıcı konumu “*tanrısal, yansız ve bireysel*” olmak üzere üç farklı biçimde işleyebilir. Yazar bunlar arasında bir seçim yapmak durumunda kalabileceği gibi bireşim yoluna başvurarak bunları bir arada da kullanabilir.

Genette (2011, s. 271-272) ise daha geniş bir yaklaşımla anlatıcının konumunu hem anlatı düzeyiyle (*dış-öyküsel ya da iç-öyküsel*) hem de öyküyle olan ilişkisi (*dış-anlatıcılı ya da iç-anlatıcı*) olarak ifade eder. Buradan yola çıkarak 4 temel konumun varlığından söz eder:



**Çizelge 10:** Anlatıcı Konumu



- 1) **Dış-Öyküsel-Dış-Anlatıcı:** İçinde kendisinin yer almadığı bir öykü anlatan birinci derecedeki anlatıcı;
- 2) **Dış-Öyküsel-İç-Anlatıcı:** Kendi öyküsünü anlatan birinci dereceden anlatıcı;
- 3) **İç-Öyküsel-Dış-Anlatıcı:** Kendisinin içinde yer almadığı bir öykü anlatan ikinci dereceden anlatıcı;
- 4) **İç-Öyküsel-İç-Anlatıcı:** Kendi öyküsünü anlatan ikinci dereceden anlatıcı.

Anlatıcının konumunu somutlaştırmak amacıyla aşağıdaki çocuk edebiyatı yapıtları değerlendirilebilir:

		ANLATI DÜZEYİ	
		<i>Dış-öyküsel</i>	<i>İç-öyküsel</i>
ÖYKÜSEL İLİŞKİ	<i>Dış-anlatıcı</i>	<i>Küçük Cadı Şeroks</i>	<i>Yalancılar Ülkesi</i>
	<i>İç-anlatıcı</i>	<i>İmdat, Öğretmenim Küçüldü</i>	<i>İkiye Bölünen Vikont</i>

**Örnekler:**

***Dış-Öyküsel-Dış-Anlatıcı:***

“Küçük Cadı Şeroks” adlı yapıtta anlatıcının kendisi öykünün dışındadır ve öyküyü tümüyle dışarda konumlanmış bir biçimde aktarır. Masallar Ülkesi’nde anlatılmayacak masal kalmayınca küçük cadı Şeroks, Prens Hortim tarafından yeni masallar bulması için dünyaya gönderilir. Serüvenler yaşayan ve yeni masallar derleyen Şeroks’un bu yolculuğu ise olaylarla hiçbir ilintisi bulunmayan bir “dış-anlatıcı” tarafından aktarılır:

*Hortim, Şeroks’a yalnızca iki gün süre verdi. Küçük cadının bu sürenin sonunda, yolculuk için hazırlanmış olması gerekiyordu. Şeroks daha önce Dünya’ya hiç gitmemişti. Yanına ne almalı, ne almamalı bilemiyordu.*

*Henüz kanatlarına alışamadan ve doğru düzgün toparlanamadan, ikinci günün gecesinde kendini yine bir rüzgâr bulutunun içinde buldu. Bu kez Prens Hortim'in sarayına değil, Dünya'ya gidiyordu. Bundan emindi Şeroks (Küçük Cadı Şeroks, 2013, s. 18).*

### **Dış-Öyküsel-İç-Anlatıcı:**

“İmdat, Öğretmenim Küçüldü” adlı yapıt anlatıcının konumu açısından değerlendirildiğinde “dış-öyküsel-iç-anlatıcı” konumuyla karşılaşılır. Öykünün temel karakteri Felix hem öykünün anlatıcısı hem de olayları doğrudan yaşayan ana karakterdir. Felix, okulda sürekli sorunlarla karşılaşan bir öğrencidir. Özellikle matematik öğretmeni öğrenciler için sürekli korku kaynağıdır. Yine bir gün matematik öğretmeni Bayan Schmitt-Gössenwein, Felix'i azarlamaya başlar. Felix ise gözlerini kapatarak öğretmenin çok küçük olduğunu düşler. Gözlerini açtığında büyük bir şaşkınlık yaşar, öğretmeni Bayan Schmitt-Gössenwein gerçekten bir ceket cebine sığacak kadar küçülmüştür:

*Bayan Schmitt-Gössenwein hapırıp köpürmeye devam ederken, onu gözümün önünde küçültmeye başladım. Önce omzuma kadar geldi, sonra karnıma kadar. Karnıma vardığında, koluma yapışmış arsız bir sokak çocuğu gibi küfrediyordu. Az sonra ayakları yere değmeyecek kadar küçülmüş, koluma asılı kalmıştı. Sülük gibi bana yapışmış, hala küçültmeye devam ediyordu. Ama artık yeterdi eski haline dönmesi için gözlerimi birkaç kere açıp kapadım.*

*Ama eski haline dönmedi. Ben eski haline dönmesini istediğim sırada, boyu olsun olsun elim kadar kalmıştı.*

*Koridorda ayak sesleri duyuldu. Michalski sınıfa girdi. “Sen ne arıyorsun burada bakayım? Neredeyse okulu üstüne kilitliyordum.” Anahtarı sınıf kapısının kilidine soktu. “Hadi şimdi çabuk ol, yoksa tatili okulda geçirmek zorunda kalırsın.”*

*Üzerinde çok düşünmeden Bayan Schmitt-Gössenwein'ı kolumdan cımbızla bir böcek almış gibi cebime tıkmıştım. Cebin ağzını elimle kapadım. Cebin içinde mızırdadığını, kıprdadığını hissedebiliyordum (İmdat, Öğretmenim Küçüldü, 2011, s. 24-25).*

### **İç-Öyküsel-Dış-Anlatıcı:**

“Yalancılar Ülkesi” adlı yapıtta sesi çok gür olan, öyle ki konuştuğunda her şeyi kırabilme yeteneğine sahip Gelsomino adındaki bir karakterin başından geçenler anlatılır. Anlatıcı, kendisinin içinde yer almadığı olayları verdiği için öyküyle dışsal bir ilişki içindedir. Öykünün içinde olmasına karşın gerçekleşenlerle olan ilişkisi ikincil düzeydedir. Anlatıcının kendisi de öyküde yalnızca bir aktarıcı olduğunu vurgulayarak bu konumunu belirginleştirir:

*Size onun okuduğu gibi okuyabileceğimi beklemeyin sakın. Hiçbir şey anlamazsınız çünkü her şey tersine yazılmıştı. Ben sizin için çeviri yapacağım ve Gelsomino'nun belleğine güvenerek özetleyeceğim” (Yalancılar Ülkesi, 2014, s. 51); Şimdi vereceğim haberleri de öğrendiğinizde öykü bütünüyle bitmiş olacak, yirminci bölümü bitirme telaşıyla, not aldığım haberlerin bazıları cebimde kalmış (Yalancılar Ülkesi, 2014, s. 175).*

### **İç-Öyküsel-İç-Anlatıcı:**

“İç-öyküsel-iç-anlatıcı” konumunu örneklendirmek için “İkiye Bölünen Vikont” adlı yapıt değerlendirilebilir. Vikont Medardo, Türklerle girdiği savaşta bedeninin sol tarafını kaybeder ve tümüyle yarım biri olarak yaşamını sürdürmeye başlar. Bu olağandışı yaralanmadan sonra kendi toprakları Terralba'ya geri gelen Medardo ise sürekli kötülük yapan, yalnızca herkese ve her şeye zarar vermekle mutlu olan birine dönüşür. Başka bir deyişle yaşamda kalan vikontun sağ tarafı tümüyle kötülüğün bir simgesidir. Çevresindekilere yaşamı çekilmez duruma getiren Vikont Medardo'nun yaşadıkları ve yaşattıkları yedi sekiz yaşlarındaki yeğeni tarafından anlatılır. Çocuk anlatıcı olayların içindedir, ancak asıl gözlemlenen ya da odaklanılan yaşam Vikont Medardo'nun başından geçenlerdir:

*Dayım Terralba'ya döndüğünde, yedi sekiz yaşlarındaydım. Akşam geldi, hava kararmıştı, aylardan ekimdi, gökyüzü kapalıydı. Gün boyunca üzüm toplamıştık, salkımlar arasından da, karaya çalan denizde, İmparatorluğun bandırasını taşıyan geminin yelkenlerinin yaklaşmakta olduğunu görmüştük. O sıralarda her gördüğümüz gemiye: “Mastro Medardo bu gemiyle dönüyor,” derdik, dönmesi için sabırsızlandığımızdan değil, bir şeyler bekliyor olmak için yapardık bunu. O kez, dediğimiz doğru çıkmıştı, o akşam Fiorfiero adındaki delikanlı, kazanda üzüm ezerken “Gelenler var!” diye bağırınca buna inandık, ortalık neredeyse kapkaranlıktı, vadinin dibinde katırcıların yaktıkları meşaleleri gördük; sonra köprüden geçtiklerinde, elle taşınan bir sedye seçtik. Hiç kuşku yoktu, vikont savaştan dönüyordu (İkiye Bölünen Vikont, 2011, s. 21).*

#### **4.1.2. Kurmaca Karakterler**

Kurmaca bir evrenden söz edilirken insansı değerleri ve ilişkileri içeren bir evren anlatılmak istenir. İmgelemsel dünyaya gerçeklik duygusu katan yön de orada yaşadığı varsayılan karakterlerdir. Gardner (1984, s. 44) yazınsal iletişimde temel onamanın kurmacanın karakterler içermesi olduğunu belirtir. Yazarın ilk görevi de karakterlerin görüp duyumsadıklarını okura aktarabilmektir. Böylece okur karakterlerin yaşantılarını —bunlar ne denli dolaylı olsa da— yoğun ve örtük bir biçimde deneyimleyebilir.

Gerçek yaşamda karakter, bir kişiyi diğer bireylerden ayıran özellikler bütünüyken, edebiyat açısından bir “birey”dir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 113). Kurmaca karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir (Sever, 2013b, s. 75-76). Onlar, okura erişemeyeceği ya da sınamayacağı duygusal niteliklerden söz eder (Scarry, 2006, s. 32).

Sawyer (2012, s. 78-80) edebiyat alanında hatırlanabilir karakterlerin onları biricik kılan kişiliğe sahip olduklarını belirtir. Onların kişilikleri boyun eğdirmeye ya da yenkiye gereksinim duymaz. Daha doğrusu, onları özel kılan insanlığın gerçek görünümü üzerine temellendirilmeleridir. Karakterler okura, okurun kendi yaşamını çağrıştıran bir yolla seslenir ve davranış sergiler ya da okurun yapmayı dilediği bazı eylemleri gerçekleştirir. Okur ve karakter arasındaki bu güçlü ilişkinin ana dayanağı ise karakterin kişiliğinin gücü ve inandırıcılığıdır. Zaman sınavına direnen yazınsal karakterler gerçekçi davranırlar ve gerçek duygulara sahiptirler. Okurun kendisinde bir gerçeklik izlenimi yaratırlar. Okur “*Evet, bu duyguyu ve durumu biliyorum.*” sanısına kapılır. Kısacası okur, kurduğu duygusal bağdan dolayı karakterleri önemser.

Olay örgüsü kaçınılmaz bir biçimde bir karakteri içerir. Bu karakter, eylemlere bir anlam ve değer katan, bir hedefe odaklanan, hedeflerini başarmaya çalışan, ancak buna ulaşip ulaşmayacağı kesin biçimde kestirilemeyen biridir (Appleyard, 1994, s. 68). Kurmaca evrende bir karakter ya da karakterler kümesinin kaçınılmaz varlığı (Booth, 2012, s. 88) kurgu sanatının temel ilkelerindedir. Herhangi bir karakter olmadan kurmaca evrenin yaşam bulması ya da düşünmesi güçtür. Onun deneyimledikleri, o kurgusal yaşama bir devinim katar, bir canlılık verir.

Bahtin (2005b, s. 249)’e göre kurmaca karakterlerin yarattığı gerçeklik duygusu, fiziksel gerçekliğin ötesinde, bir yaşamın değerlere ve anlama yönelmişliğinin içsel gerçekliğidir. Bu nedenle bir yapıtta, olay karşısında varlığın direnci duyumsanmalıdır. Böyle bir direnç içermeyen ve değer-kuramsal bir dünyaya açılım barındırmayan bir yapıt, sanatsal inandırıcılıktan yoksundur.

Savater (2014, s. 51-53) etiğin temel koyutunun “*Dilediğin şeyi yap*” olduğunu dile getirir. Bu ilkeyle de bireyin kendisini dışardan yönlendiren her şeyi arka plana bırakarak karşılaştıkları sorunları kendi içsel mahkemesiyle çözmeyi anlatmak ister. Bireyin soruna ilişkin kendine soru sorması onun kendi özgürlüğünü kullanması ve

özgürlüğünün sorumluluğunu üstlenmesi anlamına gelir. Ayrıca bu ilke eleştirel bir sürecin sonucudur. Çünkü “*Dilediğin şey yap*”, “*Aklına ilk gelen şeyi yap*” önermesinden tümüyle farklıdır.

Özgürlüğünü kullanmak bireyin özneleşmesini sağlar. Kurgu açısından da karakterlere özgünlük katan, kendi özgürlüklerini kullanmaya dönük eylemlerde bulunmalarıdır. Bu açıdan çocuk edebiyatındaki Lollipop, Pippi Uzunçorap ilginç kurmaca kişilerdir:

*Lollipop şekerini yalarken, alacağı yeni adı düşündü. Ne kadar düşünürse düşünsün, yine de bir İtalyan kralı olarak yaşamını sürdürmek zorunda kalacağı sonucuna varıyordu, çünkü kimsenin aklına ona uygun bir ad gelmiyordu. Tam bu işten vazgeçmek üzereyken, karışık Otto rafa yaslandı, ellerini göbeğinin üstünde kavuşturdu ve gülümseyerek, bir şeker kutusuna, bir Lollipop’a baktı, sonra da, “Hey, Lollipop, ne düşünüyorsun böyle kara kara?” dedi. İşte, böyle! Artık adı “Lollipop” olmuştu (Lollipop, 2011, s. 15).*

*Okula gitmeyi canı gönülden istemese bile hiçbir kız çocuğu Pippi gibi davranmazdı.*

*“Çok mu kötü davrandım?” dedi Pippi büyük bir şaşkınlıkla. “Yemin ederim ben fark etmedim,” diye üzgün bir ifadeyle devam etti. Hiç kimse Pippi’nin üzüldüğünde görüldüğü kadar kederli görünemezdi. Bir süre sustu, sonra sesi titreyerek “Bunu anlamalısın öğretmen, eğer bir insanın annesi bir melek, babası siyah adamların kralıysa ve bütün ömrünü denizlerde geçirmişse, okula geldiğinde, bütün o elmalar ve kirpiller arasında nasıl davranacağını bilemiyor,” dedi.*

*Bunun üzerine öğretmen onu anladığını ve artık onun için üzülmediğini söyledi. Belki Pippi, biraz daha büyüdüğünde okula geri dönerdi. Pippi’nin sevinçten yüzü ışıdı (Pippi Uzunçorap, 2007, s. 49).*

Kurmaca karakterler kurmaca evrendeki geleneksel ahlak anlayışından farklı düşündüklerinde ya da eylemlerde bulduklarında özgünleşirler. Bu yön, hedef okur kitlesinin onlar üzerinde konuşmasını, yorumlarda bulunmasını olanaklı kılar. Sıradan ve bilindik bir eylem biçimi ya da bakış açısı onların canlılıklarını ve biricikliklerini yitirmelerine neden olabilir.

#### 4.1.2.1. Kurmaca Karakterlere Yaklaşım Biçimleri

Kurmaca karakterlere dönük iki türlü yaklaşımdan söz edilebilir. İlk yaklaşım, bu tür karakterleri gerçek bireyler gibi kabul eden ve onları gerçek yaşamın birer temsili gören yansıtmacı (mimetik) anlayıştır. Bu görüşte kurmaca karakterlerin metin dışında

bir yaşam sürdürdükleri, bir geçmişleri, bir gelecekleri oldukları kabul edilir. Kısacası onlar gerçek insanın birer izdüşümüdür.

İkincisi ise yansıtmacı görüşün tümüyle karşıtı olan göstergebilimsel (semiyotik) anlayıştır. Bu bakışta kurmaca karakterler yalnızca olay örgüsü içinde ideolojik ya da estetik işlevli dilsel figürler olarak görülür. İki anlayışın da sorgulanır yönleri elbette vardır. Ancak özellikle psikoloji biliminin verileri ışığında bu anlayışlar karşılaştırıldığında yansıtmacı bakış açısının günümüzde daha baskın olduğu söylenebilir. Doğal olarak bu tür karakterlerin, birer dilsel figür olmanın ötesinde, psikolojik geçeklikleri de vardır ve bu kurmaca figürler öncelikle okurun toplumsallaşmasına olanak yaratan bir işleve sahiptirler. Ayrıca kurmaca kişiler yalnızca birer dilsel varlık olarak irdelendiklerinde gerçek dünyaya ilişkin ontolojik bilgi de sunamazlar (Nikolajeva, 2014, s. 76-77). Sever (2013b, s. 76) de çocuk okura toplumsal bilinç kazandırmada ve yaşamı anlamlı kılan erdemleri sezdirmede kurmaca karakterlerin önemli bir rol oynadığına dikkat çeker.

Bahtin (2005b, s. 221-228) ise karakterlere yaklaşım biçimlerini yazar ve yaratım süreciyle ilişkilendirerek “klasik ve romantik” olmak üzere iki yönelimden söz eder. Yazgı değerine dayanan klasik karakter yaratım biçiminde karakterlerin tümüyle önceden belirlenmiş bir yazgıları vardır, bunlar bir bütün olarak yazarın denetimindedir. Karakterin yaşadığı her şey bir zorunluluk çerçevesinde gerçekleşir. Örneğin; karakter yapının sonunda ölse bile bu onun açısından bir son değil bir tamamlanmadır. Yazgı ona verilmiş bir şeydir. Romantik karakter yaratımında ise karakter keyfi biçimde kendi kendine etkindir, değer açısından sorumluluğu kendisi taşır. Anlamın ve değerlerin belirlediği yaşamının dizilişini başlatma sorumluluğu karakterin kendisine aittir. Farklı bir deyişle karakterler, yazar olmaksızın ayakta durma çabasıdır.

Kurmaca karakterlere yaklaşım açısından çocuk edebiyatının önemli yazarlarından Muzaffer İzgü ve Sevim Ak'ın görüşleri irdelenebilir. Yazarların farklı yaklaşım biçimleri sergiledikleri açık bir biçimde görülür:

*Ben herhangi bir şeyi yazmaya karar verdiğim zaman beni en çok etkileyen şey, o kurgu dediğimiz şey ve yürüyüşlerdir; ben yürürüm. Ordu Caddesi'nde de yürüsem kimseyi görmem, kendi düşlerimle baş başayım. Yazmaya başladığımda kahraman hiçbir zaman beni alıp bir yere götürmez, kahraman hep benim buyruğumdadır. Niye? Çünkü şurada (**başını göstererek**) bir plan vardır, o planda kahramanın nereye gideceği, ne yapacağı, ne diyeceği yazılmıştır (Çocuk Düşlerinin Ardındaki Yazar: Muzaffer İzgü, 2016, s. 27).*

Sevim Ak'ın karakter yaratım biçiminde ise yazgı yazarın denetiminin dışında bir gelişim gösterir:

*Karakteri de aşağı yukarı belirledikten sonra taslak olayı detaylandırmaya başlıyorum. Kurgu için kabataslak bir akış yazıyorum. Bu aşamalar o kadar hızlı gelişmiyor, yani kâğıt üzerinde ilk başlarda kurduğuma sadık kalamıyorum, sık sık değiştiriyorum. Bilgisayarın başına geçtiğim zaman artık ana eksen ve karakterler gözümün önünde canlanıyor “Hangi olayları hangi sırayla, nasıl bir dil ve anlatımla, hangi karakterlerle anlatacağım? Kahramanların birbirleriyle etkileşimleri nasıl olacak? Olay nasıl olacak? “Final cümlesini filan kabataslak biliyorum. Bilgisayar başına geçtikten sonra taslak akıl almaz değişimlere uğruyor. Bir karakterin davranışı yeni bir fikir doğuruyor, oradan öykü başka bir yöne gelişiyor. Başlangıçtan itibaren ayrıntı avcılığım sürüyor. Teknik, karakterler ve konunun geçtiği mekâna, zamana dair okumalar zincir gibi birbirini tetikliyor. Bu aşama genellikle dağınık gelişiyor. Bir hedefe yönelik ve bilgi amaçlı gelişsin istesem de başaramıyorum. Bir okuma sırasında ilgimi çeken bir bölüm başka bir pencere açıyor, oradan başımı uzatıyorum, kendimi bambaşka alanlarda gezinirken bulabiliyorum. Kısaca çıktığım yolculuk eğlenceli ve doymak bilmez bir halde sürüyor. Kendi akışına ve ritmine bırakmanın hazzına varmayı seviyorum (Yaşanmışlık ve Karşıtlıklar Üzerinden Edebiyatı Okumak (Sevim Ak'la Bir Söyleşi), 2016, s. 22).*

#### 4.1.2.1.1. Yansıtmacı (Mimetik) anlayış

Dünyanın estetik yönden düşünmesi yalnızca başka insanların tamamlanmış ya da tamamlanabilir yaşamlarıyla olanaklıdır. Düşlenen bu dünyaya estetik yönden yaklaşmanın ilk ve biricik koşulu da budur: o dünyayı yaşamlarını orada sürdüren başka insanların dünyası olarak algılamak (Bahtin, 2005b, s. 147).

Randall (2014, s. 187)'a göre olay örgüsü nasıl deneyimin bir eğretilmesi ise kurmaca karakterler de insan kimliği için bir eğretilmedir. Bu yönüyle kurmaca karakterler sanatın en büyük mucizelerinden biridir. Çünkü “okurun düş gücünde yaratılan bir insanın makul suretidir.”

Canetti (2015, s. 309) güçlü kurmaca karakterlerin yazarın içinde bir yer edindiğini, yazarın bir parçası gibi davrandığı belirtir. Ona göre bu tür “karakterler yazarın çoğuludurlar, sesleri vardır ve bilinçli davranırlar; yazarın iç dünyasında yaşadıklarından, onun ölüme karşı direnişini oluştururlar.” Onlara büyü veren de öznel imgelem ve düş gücünden kaynaklanmalarıdır. Okurun kendi yaşam alanının dışına çıkarak kurmaca bir evrende olası ya da olası dışı öyküleri deneyimlemesine aracılık ederler.

Booth (2012, s. 140) da okurların kurmaca karakterleri insan olarak gördükleri için onları önemsediklerini belirtir. Gerçek yaşamda olduğu gibi okurun bir karakteri sevip sevmemesine yol açan temel etken de karakterin fiziksel, bilişsel ve ahlaksal özellikleridir. Ancak okurun tepkileri herhangi bir çıkar ya da zarar sağlamayacağından bir bakıma tarafsız ve sorumsuz değerlendirmelerdir.

Keen (2007, s. 34)'e göre de kurmaca karakterler gerçek yaşamda karşılaşılan insanlardan farklı bir role sahiptirler. Gerçek yaşamdaki insanların bakış açıları ve motivasyonları bireylerin dikkatlerini etkinleştirirken, yazınsal karakterlerin bilişsel durumlarının kurgusalılığı ise okurunu katılımlı ve oyunsu bir sözleşmeye çağırır.

Forster (2016, s. 84) ise kurmaca kişilerin “*insan ya da insanlık taslayan birtakım yaratıklar*”, “*söz yığınları*” ve “*temel niteliklerinin yazarın kendisi ve öteki insanlar hakkında kestirime dayalı bilgiyle sınırlı*” olduğunu belirtir; ancak kimi anlarda onlar bile yazarın keyfiliğinden kurtularak bağımsızlıklarını kazanma gücüne sahiptirler:

*... gel deyince uysalca gelirler; ama aslında başkaldırma duygusuyla doludurlar... Yazarın elinden kurtulur, denetim dışına çıkarlar. Romancının yarattığı dünyanın insanı olmakla birlikte çoğu zaman o dünya ile uyum içinde değildirler. Kendilerine tam bir özgürlük verilecek olursa, tekme basıp romanı parça parça ederler; çok sıkı denetim altında tutulacak olurlarsa, ölüp giderek oç alırlar, kitabı içten içe çürüterek yok ederler (Forster, 2016, s. 107).*

Kurmaca karakterlerin kendi öznelliklerini kazanması savı bir yönüyle yazarın yaratım sürecinde yaşadığı yanılısamayla ilgili olabilir. Nasıl ki okurun okuma eylemi sırasında karakterleri yoğun bir gerçeklik yanılısaması içinde görme olasılığı varsa, yazarın da yazma ediminde onları gerçek birer insanmış gibi görmesi söz konusu olabilir. Taylor, Hodges ve Kohany (2003)'nın gerçekleştirdiği bir çalışmada yazarların “*bağımsız öznellik yanılısaması*” (*illusion of independent agency*) yaşayıp yaşamadığı bulgulanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan 50 (35 erkek, 15 kadın) yazarın %92'sinin böyle bir yanılısama yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu yazarlar kurmaca karakterlerin metnin yaratım sürecini belirlediklerini, kendi denetimlerinden çıktıklarını ve hatta metinsel düzlemden ayrılarak onların gerçek yaşamlarına bile sızdıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan yazarlarla çocukların görme biçimleri birbirine koşut bir düzleme oturur. Onların yaşadıkları bu kurgusal bağımsızlık yanılısaması bir yönüyle çocuk oyunlarını çağırır. Çünkü çocuklar da oynadıkları oyunlara yoğun bir gerçeklik yükleyerek, gerçek ve oyun arasındaki sınırı silebilmektedir.



Eco (2011, s. 81-82) da bazı kurmaca karakterlerin özgün durumlarından ayrılarak bağımsız bir yaşam edindiğini dile getirir. Bu türdeki birçok kurmaca karakter yaşadıklarından, evrenin ve sınırlamaların dışına taşar. Kimi de farklı metinlere göç eder ve orada kendine yaşam alanı bulur. Vermeule (2013, s. 90) ise karakterlerin farklı bir metinsel dünyada yeniden ortaya çıkmalarını onların “*alışılmadık bir kalıcılık gücüyle donatılmış*” görünmelerine bağlar. Bu özellik bir yönüyle de onların sonsuzluğa bürünmüş yaşamlarının da bir göstergesidir.

Kurmaca bir karakterin farklı bir yazınsal evrene göç etmesi açısından Gianni Rodari'nin “Masal Masal İçinde” adlı yapıtındaki “Kurnaz Pinokyo” (Masal Masal İçinde , 2012, s. 19-29) adlı öykü örnek verilebilir. Alaysamalı tona sahip bu öyküde dünya çocuk edebiyatının bilindik kurmaca karakterlerinden Pinokyo farklı bir öyküde yine temel karakter rolü üstlenir. Böylece Pinokyo kurmaca bir karakter olmasına karşın farklı bir öyküsel evrende yeni ve farklı bir imgelemsel gerçekliğe taşınır. Yaşam sürekliliğine sahip olur.

Her şeyden önce Rodari'nin yarattığı Pinokyo ile Carlo Collodi'nin Pinokyo'su bilişsel özellikler ve ahlaksal tepkiler gibi birçok yönden birbirlerinden ayrırırlar. Kurnaz Pinokyo'nun da yalan söylediğinde burnu uzar. Yalnız bundan hiç gocunmaz. Yalan söylemeyi sürdürerek para kazanan açıkgoz bir kişidir. Üç farklı sonun önerildiği bu öykünün ilk seçeneğinde Pinokyo zenginleşen, çevresine yardımı dokunan biridir. Öyle ki heykeli bile dikilir. İkinci seçenekte ise zenginleştikçe cimrileşen bir karakterle karşılaşılır. Bu tip de öykünün sonunda “*Pinokyo'nun maceralarının yazarı Carlo Collodi'dir*” (Masal Masal İçinde , 2012, s. 27) gerçeğini söylediği için tüm servetini yitirir. Kısacası cezalandırılır. Son seçenekte ise zenginleşen Pinokyo'nun gözünü yine hırs bürür ve kötü birinin oyununa gelerek tüm servetini yitirir. Gerçeği söylediğinde sahip olduğu her şey talaşa dönüşür.

#### 4.1.2.1.2. Göstergibilimsel (Semiyotik) anlayış

Gerçek yaşamdaki bireylerden farklı olarak kurmaca karakterler, yazarın tümcelerinden oluşur. Öte yandan onların bir geçmişi, geleceği ya da yaşam sürekliliği yoktur (Wellek ve Warren, 2001, s. 31-32). Onlar canlı bir varlığın taklidi değil, sözcüklerin bir araya getirilmesiyle oluşan kurmaca bir varlıktır (Kundera, 2012, s. 41; Wood, 2010, s. 74).

Belli bir bireyin ya da türün bütün nitelikleri sonsuz sayıda olabileceği için bunların tümüyle doğrulanması olanaksızdır. Ancak kurmaca kişilerin nitelikleri metinsel boyutta sınırlanmıştır ve karakterin özellikleri için metinde anlatılanlar geçerlidir. Eksik kalmış yanları bulunsa bile gizli saklı hiçbir şeyleri yoktur (Forster, 2016, s. 86-87; Eco, 2011, s. 71). Eksiksiz varlıklarına da kurmaca dünyada kavuşurlar (Wellek ve Warren, 2001, s. 253).

Kurmaca karakterler gerçek insanlar gibi konuşma eğiliminde olmazlar. Kurgusal bir evrendeki yaratılar olmalarına karşın, söyledikleri genelde bir konu üzerinedir ya da bir şeyin açıklamasıdır. Dile getirdikleri nadiren öyküyle ilişkisizdir. Bunun dışında gerçek yaşamdaki insanlardan farklı olarak uzun, görece sıkıcı, dramatik olmayan ya da çok uzun zaman dilimlerine yayılan sürelerle uğraşmazlar (Randall W. L., 2014, s. 190).

Sonuç olarak kurmaca karakterlerin, gerçek insanların birer izdüşümü olduğu söylenebilir. Her durumda bu tür karakterler gerçek dünyanın bir modelini sunarak okuru insan ve yaşam denilen gerçeklikle buluşturur. Kurmaca eğitiminde ise okura — özellikle çocuk okura— kurmaca karakterlerin insanın estetik düzlemdeki bir temsili olduğu sezdirilmelidir. Ayrıca yazınsal okuma sürecinde “hipnotik” bir etkinin oluşmaması için onların öznel imgelemsel ve dilsel varlıklar oldukları da kavratılmalıdır.

Nikolajeva (2014, s. 195) da kurmacadaki etik bilgiyi edinmenin yazınsal karakterlerin kurgusal ve ontolojik konumlarına bağlı olduğunu belirtir. Kurgusal evren, tamamlanmamış bir evren olduğundan eksik bilgi okur tarafından doldurulur. Karakterlerin etik seçimleri metnin dışındaki durumlarla ilişkilendirilerek değerlendirilir. Ancak okur, kurmaca karakterlerin özgür bir istence (irade) sahip olmadıklarını, anlatının niyetine göre kurgulandıklarını ve kurgunun çerçevesini izlediklerini bilmelidir.

#### 4.1.2.2. *Çocuk Edebiyatında Kurmaca Karakterler*

Yaşamın doyumsuzluğunu kışkırtmanın; yönetenlerin yönlendiremeyeceği, sürekli ruhsal bir devingenlik ve canlı bir düş gücüyle donatılmış, eleştirici, bağımsız yurttaşlar oluşturmanın, nitelikli edebiyat okumaktan daha iyi bir yolu yoktur (Nikolajeva, 2014, s. 27). Çocuk edebiyatı yapıtları çocukların insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarında önemli bir işleve sahiptir.

Çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla yaratılan kurmaca karakterler aracılığıyla çeşitli kişilikler canlandırılır. Böylece kurgusal ortam, çocuk okurun insana, yaşama, doğaya ilişkin gerçeklikleri sınayabileceği bir deneyim alanına dönüşür (Sever, 2013b, s. 56).

Öncelikle çocuk edebiyatı yapıtları açısından yazarın yarattığı karakterler ve onların insan doğasını anlatabilme başarısı ile çocukların edebiyattan yararlanmaları arasında bir koşutluktan söz edilebilir (Sever, 2013b, s. 104). Kurmaca karakterlerin gerçeklik duygusu uyandırması çocuk okurda karakterle yazınsal iletişime geçme isteği yaratır. Bu nedenle her şeyden önce bu karakterler, çocuklar için gerçek olmalıdır (Sever, 2013, s. 77; Sawyer, 2012, s. 78).

Karakterlerin temsil ettiği değerlerin içeriği ve niteliği onların birer özdeşim ögesi olarak inandırıcılıklarını somutlayan özelliklerdendir. Onlara gerçeklik izlenimi veren, onları özgünleştiren ya da onlarla eşduyumsal özdeşimi sağlayan temel belirleyiciler yaşamsal ve etik değerlerdir. Okurun kendisi de genellikle alımlama sürecinde karakterlerin taraf olduğu ya da karşı çıktığı bu değerlere odaklanır.

Karakterlerinden birinin görme engelli olduğu bir öyküyü ele alalım. Bir çocuk için insanların yetersizliklerine bakmaksızın, tüm insanların genel durumunu öğrenmek “kör” sözcüğünü öğrenmekten daha da önemli ve öncelenmesi gereken bir durumdur. Çünkü çoğu koşulda çocuk okura bazı kavramları anımsatmak, iletiyi anlamak ve insan farklılıklarını kabul etmek kadar önemli değildir. Bu nedenle, bir yapıtın ne hedeflediğini derinlikli bir biçimde düşünmek gerekir (Sawyer, 2012, s. 153).

Çocuklara seslenen kurmaca yapıtlarda karakterler çocuğun ilgi alanına giren, yaşam alanı içinde var olan ya da düşlerinde yaşattığı, yarattığı varlıklar olabilir ve bunlar farklı kişilikleri yansıtabilirler (Sever, 2013b, s. 90). Karakterize etme açısından çocuk edebiyatı yapıtlarının büyük olanaklara sahip olduğu söylenebilir. Bir kişi, kişileştirilmiş bir hayvan ya da nesne bir karaktere dönüştürülebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 113; Sever, 2013, s. 77).

Çocuk edebiyatında kurmaca karakterler çeşitli yansıtıcı yöntemlerle tanıtıldığından okur, gerçek yaşamdaki insanlarla bağ kurar. Bu yapıtlarda karakterlerin genellikle çocuğu/çocukluğu yansıtan ya da çocuk görünümlü kişiler olduğu görülür. Bu görünümdeki karakterlerin olay örgüsü açısından taşıdıkları değer ya da önem öteki karakterlerle kurdukları ilişkiye göre biçimlenir. (Gamble ve Yates, 2002, s. 55; Can,

2012, s. 272; Nodelman, 2008, s. 196). Çocukluğu temsil eden ya da çocuk görünümlü karakterlere “Patenli Kız” adlı romanındaki bazı yetişkin karakterler örnek verilebilir:

*Gerçekten de tıpkı çocuk gibiydi Gezin Neşe. Kolay incinir, çabuk unuttur, dünyayı bir oyun alanı gibi görür, olmadık şeylere tutkuyla bağlanır, aklına eseni anında yapar, çabuk bıkar, vara yoğa gülerdi. Çevresindekiler az buçuk kaçık gözüyle baksalar da, onu çok severlerdi (Patenli Kız, 2006, s. 140).*

Sawyer (2012, s. 84-102)’a göre çocuk edebiyatında özellikle kurmaca karakterler yapay dinamikler olmaksızın öyküye uygun olmalı ve öykünün diğer bileşenleriyle iç içe geçmelidir. Çünkü çocuklar durumlara uygun yaratılan karakterleri önemserler. Diğer bileşenlerle kurmaca karakterler arasında oluşturulan estetik uyum çocuklara nitelikli bir öykü okuduklarını duyumsatmalıdır. Çocuk okur böylelikle öyküye hem bir tepki verebilir hem de bağlanabilir.

Bütün karakterler bireysel ya da toplumsal özellikleri ne olursa olsun insanlık onuruna yakışır biçimde işlenmelidir. İnsanların kültürlerinin, yaşama biçimlerinin bireysel ya da toplumsal yönden değişebileceğine dönük bir farkındalık yaratılmalıdır. Onların bir açıdan da kültürel varlık oldukları göz ardı edilmemelidir. Yaşı, cinsiyeti, sağlık durumu, kültürel yapısı bir zenginlik ve duyarlık yaratmanın bir yoluna dönüşmelidir. (Rudman, 1995).

Çocuk okur açısından kurmaca karakterler idealize edilmemelidir. Neydim (2003, s. 67)’ göre öncelikle çocuğa idealize karakterler sunmak ve bunu buyurgan bir tavırla gerçekleştirmek çocuk gerçekliğinden tümüyle kopmak anlamına gelir. Hele ki kitle iletişim araçlarının bu denli yaygınlaştığı ve çocukluk dünyasıyla yetişkin dünyasını ayırmanın güçleştiği bir dönemde denetimci tavrın boşunluğu daha fazla ortaya çıkar. Bu nedenle çocuğa kendisinin seçeceği bir karakter sunulurken öncelikli onun özgürlük alanı ve eşit konumu tanınmalıdır. Seçim yapma sürecinde de bilinçli bir özgür istenç ön planda olmalıdır.

Yetkin bir yazar düşünceler, sözcükler, eylemler, duygular ve dil aracılığıyla okurun karakterlerin kişiliğini bilmesini olanaklı kılar. Onun temel görevi de inandırıcı insanlar uydurarak okurun onları açığa çıkarması ve bilmesi amacıyla temel durumlar yaratmaktır. Bu amaçla yazar kurmaca karakterlerin inandırıcı, tutarlı, güvenilir olmalarına, kendi rol ya da doğalarına uygun gerçeklikte konuşmalarına ve davranmalarına dikkat etmelidir. Karakterlerin inandırıcı olması için onları birbirleriyle tamamlamalıdır. Gerçek yaşamdaki kişilikler gibi kurmaca karakterler değişiklik

gösterebilir. Ancak temel betimleme bozulmamış biçimde kalmalıdır. Bir değişim söz konusu olsa bile okur için bu inandırıcı olmalıdır. Bu, öykünün deneyimlenmesinin bir sonucu olarak tümüyle farklı bir karaktere dönüşmemek anlamına gelir (Sever, 2013b, s. 114; Sawyer, 2012, s. 78-79; Gardner, 1984, s. 15).

Öyküyü anlatacak karakterden daha fazlasına gerek yoktur (Sawyer, 2012, s. 78). Öncelikle geliştirilmiş karakterlerin sayısı olay örgüsünün karmaşıklığına bağlıdır. Bu tür karakterlerin sayısını belirleyen katı bir ilke yoktur, ancak bütün karakterlerin çok boyutlu olması da olanaklı değildir. Böyle karakterlerin çok fazla sayıda olması çocuk okurun dikkatini dağıtabilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 125). Sever (2013b, s. 114-115) de çok sayıda açık karakterin varlığının çocuk açısından sorun yaratabileceğini belirtir. Çünkü çocuk okur özdeşim ögesi olarak seçeceği karaktere yoğunlaşmada güçlükler yaşayabilir. Bu da onun okuma eyleminden uzaklaşmasına neden olabilir.

Seuling (2005, s. 89-90)'e göre kurmaca yapıtlar en az bir karaktere sahip olmakla birlikte genellikle birden çok karakteri içinde barındırır. Çocuklara seslenen kurmaca yapıtlarda ise öncelikle karakter sayısı azaltılmalıdır. Gerçek amacı olmayan çok sayıda karakterin varlığı karışıklığa neden olabilir ve çocuk okurun ilgisini zayıflatabilir. Bu nedenle, okur için önemli olduğu düşünülen karakter, ön plana çıkarılmalıdır. Böylece yan karakterlerin arka planda kalmaları sağlanır. En önemli karakterleri adlandırmak ya da onlara bir görüntü (profil) (*karakterin adı, ailesinin arka planı, okulu, hastalıkları, arkadaşları, hobileri, karşı cinse yönelik tutumu, sırları...*) oluşturmak onların daha canlı ve inandırıcı olmasını sağlar. Görüntü oluşturma, yazarın karakterlerini tümüyle herhangi bir durumda göstermeyi sağlamalıdır. Yazar, okura onların erdemlerini gösterdiği kadar yanlışlarını da göstermelidir. Ancak, okuru erdemin yanında durması için çekmelidir.

Kurgusal bir yapıt okura karakterlerinden birinin gerçek adını takma bir adla sakladığını söyleyebilir; ama gerçek ad okura verilse bile o da takma ad kadar kurmacadır (Eagleton, 2015, s. 35). Kurmaca karakterlerin adları asla yansız değildir. Onlar sıradan olsa bile her zaman bir anlam taşırlar (Lodge, 2013, s. 59) ve karakterlerin karakterize edilmesine yardım ederler (Gardner, 1984, s. 147).

Karakterlerin gerçek adlarının gizlendiği ve takma adlarla tanıtıldığı kurgusal bir yapıt olarak “Balık” adlı çocuk romanı irdelenebilir. Karakterlerin meslekleri ve kişilikleri onların takma adlarıyla yansıtılır:

*Adam, geldiğimi görünce, bana dönüp gülümsedi.*

*“Bu bizim rehberimiz; hem de bize eşeğini ödünç verme nezaketini gösteriyor,” dedi babam. Adamın adını da ekledi; ama ben onu söylemeye dilimin asla dönmeyeceğine karar verdim.*

*“Eşek için kaygılanma, ufaklık,” dedi rehber birden, düşüncelerimi okurcasına. “O bana güvenir.”*

*“Ufaklık” lafı içime sinmemişti. “Bana Kaplan derler,” dedim, çenemi azıcık havaya kaldırarak.*

*“Kaplan ha!” dedi, hayretini bastırmaya çalışarak, “Peki, niye senin gibi küçük... niye böyle diyorlar sana?”*

*“Doğduğumda, çok büyük ya da çok sağlıklı değilmişim; ama gerçek bir savaşçıymışım, babamın dediğine göre. Şimdi çok daha büyüğüm tabii. Herkes kadar güçlüyüm.”*

*Adamın insanın içini okuyan bir bakışı vardı, nasıl anlatsam —Hani, odanızı toplamadığınız halde topladım dediğinizde, annenizin baktığı gibi. Ancak yine de, gözleri çok sevecen bakıyordu.*

*“Ama bu senin gerçek adın değil,” dedi kaşlarını kaldırarak. Annenin söylediğine göre adın-“”*

*Asıl adımdan nefret ediyordum.*

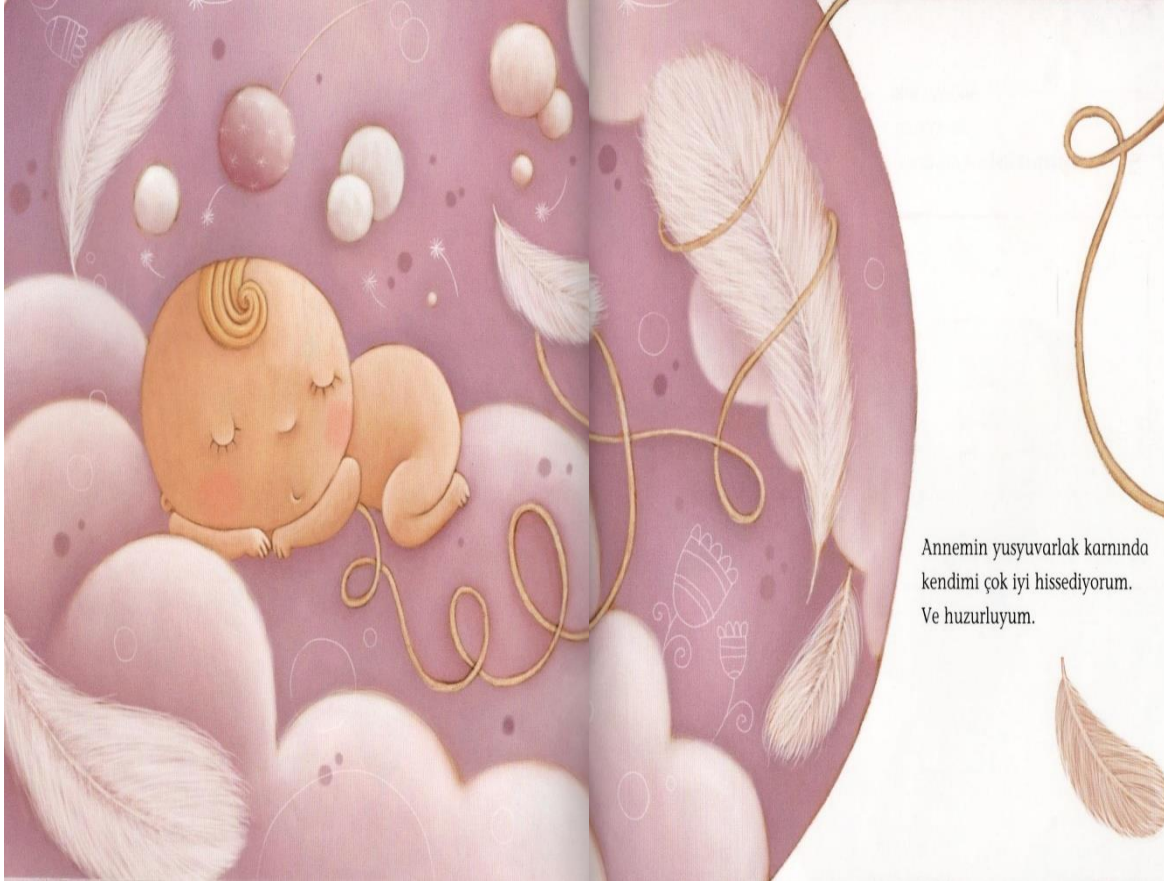
*“Bana Kaplan diyebilirsiniz,” dedim çabucak.*

*Cana yakın bir tavırla, “Sen de bana Rehber de o zaman. Adımı hatırlamaktan kolay,” diyerek döndü, son bir kayışı daha sağlamlaştırdı. Bir kez daha düşüncemi okumuştun sanki (Balık, 2013, s. 26-27).*

Karakterlere ad vermek yerine onları takma adlarla tanıtmak ya da onlara “anne, bebek, çocuk” gibi genel adlar vermek onları evrensel kılmamanın bir yoludur (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 85). Gerçek yaşamda bireylerin adlarıyla kişilikleri ve özellikleri arasında bir ilişki olmayabilir. Kurmaca yapıtlarda da böyle bir ilişkinin olmadığı örnekler elbette vardır. Ancak özellikle çocuk okura seslenen yapıtlarda karakterler genellikle bir amaç ve işlev taşıdıklarından onların adlarıyla farklı tutum, düşünce, davranış ya da değerler duyumsatılmaya çalışılır.

Kurmaca gerçekliğin özünü irdelerken doğum ve ölüm gibi olguların kurmaca evren açısından karanlık olmadıklarına değinmiştik. Yazar ya da çizer öznel ve imgelemsel bir girişimle ürettiği kurmaca gerçeklikte bu tür metafizik olguları estetik bir amaç ya da kaygıyla işleyebilir, irdelenebilir ya da gözlenebilir bir olaya

dönüştürebilir. Bu açıdan kurmaca gerçeklik olağandışı bir biçimde her şeyle ilgilidir. İşte okulöncesi çocuklarına seslenen, bir bebeğin anne karnındaki duygularını ve yaşadıklarını okura sunan “Annemin Karnında” adlı resimli yapıt ilgi çekici bir örnektir. Herhangi bir ada sahip olmayan bebek karakter çocuk okurla evrensel bir biçimde iletişim kurar. Onun çocuk okura seslendiği uzam, yaşamın başladığı yer olan anne karnıdır:



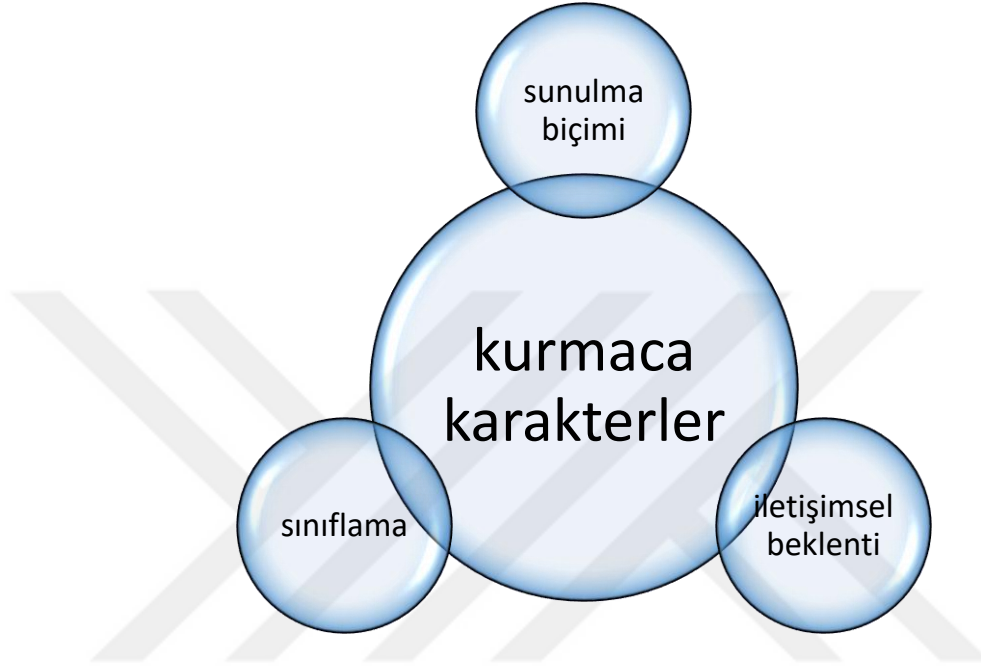
Annemin yusuvarlak karnında  
kendimi çok iyi hissediyorum.  
Ve huzurluyum.

(Annemin Karnında, 2017)

“Gülibik” adlı çocuk romanında da temel karakterin adsız olarak geliştirildiği görülür. Köylü bir çocukla horoz arasındaki sıcak dostluğu anlatan yapıt da adını horozdan alır. Adsız temel karakter okura “çocuk” olarak tanıtılır. Böylece karakterin daha da evrenselleştirildiği söylenebilir:

*Tahtadan atları, kurşundan askerleri, lastikten topları, plastikten arabaları, kısacası parayla satın alınabilen hiçbir oyuncuğu olmamış yoksul bir çocuğun öyküsüdür bu öykü. O'nun çocukluğu boyunca bir tek oyuncuğu oldu: bir horoz, gülibikli bir horoz! Gülibik, o yoksul çocuk için oyuncak olmaktan öte bir şeydi: bir dost, bir arkadaş, bir umuttu* (Öner, 2015, s. 7)

Kurmaca evren, karakterlerin metinsel uzamıdır. Bu evrende bütün karakterlerin “ayrıntıları, konumları, metinsel temsil biçimleri, geçirdikleri dönüşümler ve okurdan iletişimsel beklentileri” birbirinden farklıdır. Kurmaca karakterlere dönük gerçeklik duygusu ise bu özelliklerin yardımıyla ortaya çıkar. İmgelemsel dünyadaki varlıklar okurda bu içerimler aracılığıyla gerçekçi bir algılama oluşturur:



#### **Çizelge 11:** Kurmaca Karakterlerin İçerimi

##### *4.1.2.2.1. Kurmaca karakterlerin metinde sunulma biçimleri*

Gerçek yaşamda insanlar bireysel yargılar, aksan, diyalekt, görünüm, davranış, kişinin konuşma biçimi, başkalarının düşünceleri çerçevesinde tanınır. Geçerli ya da geçersiz kanıtlar kullanılır (Gamble ve Yates, 2002, s. 62). Kurmaca gerçeklikte ise karakterleri tanımada yazarın yetkinliği devreye girer (Sever, 2013b, s. 92). Kurmaca karakterlerin geliştirilmesine dönük kanıtlar gerçek yaşamdaki kanıtlardan ayrıdır. Kurmaca kanıtlar imgelemsel gerçekliğe ve okur tarafından geçerliliği ön kabule dayanan kanıtlardır.

Yazınsal kurguda kurmaca karakterler iki biçimde sunulur: “doğrudan tanımlama” ve “dolaylı tanımlama”. Doğrudan tanımlama bir sıfat (*O, iyi kalpliydi.*), soyut bir ad (*Onun iyiliği sınır tanımazdı.*) kullanılarak gerçekleştirilir. Dolaylı tanımlamada ise belli bir özellik doğrudan anımsatılmaz; çeşitli yollarla örneklendirilir ya da sergilenir. Böyle bir durumda okurun anlatılmak isteneni yorumlama görevi vardır (Rimmon-Kenan, 2005, s. 61).



Doğrudan tanımlamada öznel, dolaylı tanımlamada ise nesnel bir bakış açısından söz edilebilir. Doğal olarak ikisinin okurdan bilişsel düzey açısından beklentileri ayrı ayrıdır. “Doğrudan tanımlama”ya oranla “dolaylı tanımlama”nın okurdan daha gelişmiş bir bilişsel yeterlilik beklediği söylenebilir. Başka bir deyişle dolaylı tanımlamalarda okurun karakterleri anlamak için yetkin bir “*bellek okur*”u olması gerekir. Oysa doğrudan tanımlama daha alt düzeyde bilişsel bir kapasiteye gereksinim duyar. Bu temsil biçiminde okur, karakterleri anlatıcının aktardığı bilgi çerçevesinde yorumlar, anlar. Dolayısıyla bilişsel becerileri henüz yeterince gelişmeyen özellikle okulöncesi dönemdeki çocuk okur açısından doğrudan tanımlamanın daha uygun olduğu söylenebilir. Nikolajeva (2012, s. 7) da nesnel, tanrısal ve otoriter anlatıcıların yokluğunun gelişmiş bellek-okuma süreçleri gerektirdiğine dikkat çeker.

Kurmaca karakterlerin hangi yöntemlerle geliştirildiklerini irdelemek önemlidir (Eagleton, 2015, s. 73). Çünkü onlar bir dizi geleneksel ve yazınsal yöntemler aracılığıyla tanıtılır ve geliştirilir. Karakterlerin tanıtılmasında alımlayıcı açısından üç kaynak vardır: anlatıcı, öteki karakterler ve karakterlerin kendilerine ilişkin öz bildirimleri. Bu kaynaklardan çıkan bilgilere koşut olarak karakterler, “*davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, dış görünüşleriyle ve farklı yorumlarla (anlatıcının/yazarın ya da öteki karakterlerin yorumları)*” gerçeklik duygusu yaratırlar (Gamble ve Yates, 2002, s. 63; Sever, 2013, s. 95; Anderson, 2013, s. 32; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 114-116).

Ayrıca resimli çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca karakterlere ilişkin bilgi görseller aracılığıyla da sunulur. Nikolajeva ve Scott (2006, s. 83-115) çocuk edebiyatı yapıtlarında 4 tür karakterize etme biçiminden söz eder. Bu karakterize etme biçimleri, görsel (ikonik) göstergeler ve dilsel göstergeler aracılığıyla gerçekleşir:

1. **İndirgemeci (Minimal) karakterize etme:** Söylemeden çok göstermenin yeğlendiği bir karakterize türüdür. Görsellerin ön planda olduğu bu türde nesnel bir ayrıntıdan söz edilebilir. Sanatçı, herhangi bir betimleme ya da yorumlamada bulunmaz. Karakteri eylem içinde göstererek geliştirmeye çalışır. Görseller dışında konuşmalar da karakteri tanıtıcı bir işlev üstlenir. Son olarak da karakteri tümüyle özgül kılmak için herhangi bir ad da verilmez.
2. **Psikolojik karakterize etme:** Görsel ve dilsel metinlerin bir arada ya da ayrı ayrı kullanıldığı bir karakterize etme biçimidir. Psikolojik karakterize

etmede anlatıcı da etkin bir durumdadır. Karakterin içsel dünyasına ilişkin bir bilgi sunar ve okur da karakterlerin iç konuşmalarına tanık olur.

3. **Yer-zamandan yararlanarak karakterize etme:** Hem olay örgüsünü hem de karakteri etkileyen yer-zaman (Gardner, 1984, s. 46) kurmaca karakterleri de güçlü bir biçimde aydınlatabilir ya da açıklayabilir. Örneğin; bir karakterin odasının betimlenmesi okura, karakterin nasıl bir kişiliğe sahip olduğu hakkında kanıtlar sunabilir. Karakterin yer-zaman aracılığıyla geliştirilmesi onun doğrudan bir anlatımla aktarılmasından daha etkilidir. Ayrıca, okura daha fazla özneleşme, gelişme ve bireyler arası ilişki kurma olanağı yaratır.
4. **Konuşma ve devinim aracılığıyla karakterize etme:** Karakterlerin konuşmaları ve eylemleri yoluyla geliştirilmesidir. Söz konusu konuşmalar dışsal olabileceği gibi içsel konuşmalar da olabilir. Devinim yoluyla karakterize etme dilsel boyutta olabileceği gibi görsel metin aracılığıyla da gerçekleştirilebilir. “*Renk, çizgi ve konuşmaların*” üçlü bir yöntemle bütünleştirilmesi çocuk okuru çok boyutlu karakterlerle buluşturur. Özellikle renkler aracılığıyla karakter çok boyutlu işlenebilir ve karakterler arasındaki ilişki derinleştirilebilir.

#### 4.1.2.2.2. *Kurmaca karakterlerle iletişim: Özdeşim, eşduyum, sempati ve duygusal bulaşma*

Dünyayı ve yaşamı başkasının gözünden algılamak ya da dolaylı yaşantılar aracılığıyla deneyimlemek yazınsal okumaların temel çıktılarındandır. Bu yönüyle kurmaca okumanın kendisi etik bir eylemdir. Ancak estetik eylemin amacına ulaşması için yaşam ve dünya başkasının penceresinden gözlemlenirken alımlayıcı kendi belleğiyle kurgusal bellek arasına bir mesafe koyabilmelidir. Bu ayırmaştırma girişimi özellikle kurgusal yanılısamaya daha fazla eğilimli olan çocuk okur açısından daha da önemlidir.

Gündelik yaşamda bireylerin birbirilerini anlamalarına yardım eden “eşduyum” ve “sempati” yetileri aynı zamanda yazınsal iletişimdeki “özdeşim” sürecinin oluşturucusu, yönlendiricisi, yalın bir deyişle temel belirleyicilerindedir. Çünkü kurmaca yapıtları okurken, okuru en çok ilgilendiren şey karakterlerin kendileri ve onların yaşam öyküleridir. Okur, onlara farklı duygu (*sevgi, nefret...*), davranış (*gülme, acıma...*) ve bilişsel yetilerle (*eşduyum, özdeşim, sempati*) tepki verir (Melrose, 2002, s.

23) ve “*edebiyat okurdan bilişsel işleme yeteneklerini kullanma konusunda büyük talepte bulunur*” (Vermeule, 2013, s. 107).

Nabokov (2014, s. 39) okurların kurmaca yapıtlara 3 nedenden dolayı önem verebileceğine dikkat çeker:

1. **Anımsama:** Yapıtta anlatılanların gerçek yaşamdaki herhangi bir olay ya da durumu hatırlatması,
2. **Çağrışım:** Geçmişteki bir yaşam biçimini, manzarayı ya da bir ülkeyi usa getirmesi,
3. **Özdeşim:** Okurun yapıttaki bir karakterle kendini özdeşleştirmesi. Ne var ki özdeşim kurma sanatsal yaklaşım açısından çekinceli bir durum yaratır. Çünkü alımlayıcının kendi benliğini bir tarafa bırakarak kurmaca karakterlerle özdeşim kurması yapıtın estetik bir ürün olarak alımlanmasını önleyebilir.

Eco (2011, s. 64-65)’ya göre metinle yapılan sözleşme uyarınca okur, kurmaca karakterlerle özdeşleşebilir. Okur, öyküsel evrende gerçek dünyaymış gibi yaşamaya başlar. Bu özdeşim süreci okurun kültürel alışkanlıkları ya da beklentileriyle anlatıdaki izlem (*strateji*) arasında oluşan ilişkiye göre de biçim alır.

Jusdanis (2012, s. 104) ise özdeşlemenin edebiyat açısından tam anlamıyla gerçekleşmesinin olanaksız olduğunu savlar. Çünkü kurgusal gerçeklik özünden dolayı tümüyle buna olanak yaratmaz: “*Yine de ötekiyle özdeşleşmemiz, kendi içinde bizi kusursuz bir birliğe götürmez, zira edebiyatın bizimle dünya arasına mesafe koyma yetisinden dolayı bu kucaklaşma asla tam olmaz.*”

Her şeyden önce nitelikli bir çocuk edebiyatı yapıtı çocuğun eşduyumsal becerilerini ve özdeşim duygusunu güçlendirmelidir. Çocuk ve edebiyat arasındaki ilişkinin sürekliliği açısından kurmaca kişilerle özdeşim ve onlara öykünmenin çok önemli olduğu da alan uzmanlarının üzerinde uzlaştığı bir gerçektir (Sever, 2013b; Dilidüzgün, 2004; İpşiroğlu, 1997; Oittinen, 2000; Rudman, 1995; Aslan, 2013).

Özdeşimsel süreç yazınsal iletişimin niteliğini belirler. Kurmaca karakterlerin yaşama bakış açıları, tutumları, tepki biçimleri çocuk okurun özdeşim kurma isteğini arttırırken; kurgudaki eylem, serüven, betimleyici anlatımlar ise bu süreci kolaylaştıran işleve sahiptirler. Özdeşimin ya da öykünmenin çocuk okur açısından ortaya çıkaracağı

sonuçlar Öyle sıralanabilir (Oittinen, 2000, s. 65; Sever, 2013b, s. 76-77; Dilidüzgün, 2004, s. 90; Keen, 2007; Aslan, 2013, s. 30):

Çocuk okur;

1. Okuma eylemi boyunca farklı duyguları deneyimleyerek kendi duygularıyla başa çıkmayı ve gerçek yaşamdaki sorunları/sorunlarını çözmeyi öğrenir,
2. Farklı duygu durumlarını (mutluluk, heyecan, üzüntü...) duyumsaması daha da kolaylaşır,
3. Öyküsel evrenin anlamına daha fazla girer,
4. Duygu, düşünce ve eylem açısından kendisine benzeyen birilerinin olduğunu ya da olabileceğini bildiği zaman kendisinde bir güven duygusu oluşur,
5. Olay ya da durumları etik yönden görme becerisi ve gerçek insanlara yönelik gözden geçirilmiş bir bakış açısı edinir,
6. Eşduyum kurmaya ve sempati duymaya yönelir.

Psikolojik yönden tek neden olmamakla birlikte eşduyum, kurmaca karakterle özdeşimin önemli bir boyutudur. Eşduyumla okur, aynı anda kendi düşünce, duygu ve arzularına sahipken bir yandan da karakterin deneyimini yansılar. Yansılamanın dışında kendi deneyimleriyle de bir bağ kurar (Coplan, 2004, s. 146-149). Eşduyum çoğu uzmanın da kabul ettiği gibi hem duygu hem de düşünmeyle yakından ilgilidir. Bellek, deneyim ve başkasının bakış açısını alma yeterliği eşduyumda büyük bir rol oynar (Keen, 2007, s. 27).

Ahlaksal gelişimin temel yetisi olan eşduyum (Neiman, 2016, s. 289) kendini onun yerine koyma yeteneği, başkasını ciddiye almanın farklı bir yolu (Savater, 2014, s. 96) ve ötekinin bilgisidir (Kingwell, 2014, s. 25). Kapsayıcı bir söylemle aktarılacak olursa bireyin hangi eylemlerinin kendi dışındakilere vereceği zarar ya da yarar üzerinde yargı geliştirmesini sağlayan “bellek-okuma”yla ilgili bir süreçtir (Nikolajeva, 2012, s. 4). Bu süreçte kişi kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygularını anlamaya, duyumsamaya ve bunu ona aktarmaya çalışır (Dökmen, 2005, s. 135).

Eşduyum, duygu ve biliş birleştiren karmaşık imgelemsel bir yapıya dayanır. Birey, kendi dışındaki biriyle eşduyum kurduğunda ötekinin psikolojik bakış açısını ve düşsel yönden deneyimini yüklenir. Ancak buradaki önemli nokta, gözlemleyicinin ayrı

bir özne olarak bilincini yitirmemesi, ayrı benlik duygusunu her zaman taşıması ve kendi temsilini korumasıdır. Ötekinin farklı bir öz benliğe sahip olduğunun farkına varmak eşduyumda birçok önemli etkiye sahiptir. Eşduyum bireyin;

1. Hedef kişinin deneyimlerini sanki kendisininmiş gibi algılamasını önler.
2. Aynı anda kendisinin de ayrı deneyimlere sahip olduğunun bilincine varmasını sağlar.
3. Kendi sınırlarıyla birlikte eşduyumla anlamaya çalıştığı bireyin de sınırlarını gözlemlemeyi ve kendinin deneyimleri olarak ötekinin eşsizliğine saygı duymasını sağlar (Coplan, 2004, s. 143-144).

Bahtin (2005b, s. 89) de “eşduyum” ve “birlikte deneyimleme” arasında önemli bir fark görmez. Ona göre birey, eşduyum kurduğunda ya da bir nesneye ilişkin içsel duyumsamasında bunu doğrudan kendine ait olarak gerçekleştirmez. Yalnızca nesnenin birey tarafından “düşünme durumu” olarak deneyimlenmesi söz konusudur.

Görüldüğü gibi eşduyum bireyin öz benliğini yitirmeden kendi dışındaki anlamasına yardım eden bilişsel bir yetidir. Yaşamı başkasının bakış açısından anlamaya ya da anlatmaya dayalı yazınsal edimde de —üretim ve tüketim süreçleri açısından— eşduyum önemli bir işlevdedir ve özdeşimin belirleyicilerindedir. Kabul edilmelidir ki özdeşim sürecinde çocuk okur, kendi benliğini kurgusal bir benliğin atmosferinde yitirmemelidir. Gerçek öznel bellekle kurgusal bellek arasına mesafe koymalı, bu imgelemsel evreni dışsal olarak gözlemlemelidir. Başka bir deyişle özdeşimin kendisi eşduyumsal bir temele dayanmalıdır.

Oatley (2011)’e göre kurmacayla bağ kurmak eşduyumsal bir eylemdir. Çünkü okur hem canlandırılan toplumsal bir dünyaya girer hem de günlük yaşamda yapmaya alışkın olduğu tasarılarla karşılaşır. Ayrıca kurmaca karakterlerin tasarısı ya da amaçlarını gerçekleştirme biçimi okurun gerçek dünyadaki eylemleriyle de ilgilidir. Bu yönüyle eşduyumsal bir nitelik taşıyan okuma eylemi iki yönetime sahiptir: ilk aşamada okur, yapıtı okurken ilgi ve tasarılarını bir yana bırakır. Ardından da kendi tasarısı ve ilgilerini kurmaca bir karakterin tasarısı ve ilgileriyle örtüştürür. Karakterin duyumsamış olabileceklerini eşduyumsal bir yolla düşlemeye çalışır. Dolayısıyla bu aşamada okur, yalnızca bir “kitap-okuru” değildir; aynı zamanda “bellek-okuru”dur. İkinci yönelim ise duyguların deneyimlenmesini kapsar: okurun kendi duyguları ile kurmaca karaktere ait tasarısı ve eylemler sonucunda ortaya çıkan duygular.

Mallan (2013, s. 105-106) da farklı disiplinler tarafından tartışılmasına karşın bu yaklaşımların hepsinin eşduyumu etik bir eylem ve estetik anlama biçimi olduğunu kabul ettiklerini belirtir. Ancak eşduyumsal yetinin gelişmesi bireyin “iyi” biri olacağını güvence altına almaz. Bu ikisi (eşduyum ve iyi olma) birbirinden ayrı görüngülerdir. Dolayısıyla okuma eylemi; okuru daha eşduyumsal biri, daha hoşgörülü yapabilir; ancak bu onun daha iyi bir insan olacağı anlamına gelmez. Yine de çocukları çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturmak onların etik davranışlarını, eşduyumsal becerilerini, farklı bireyleri ve toplumu anlamalarını sağlamak açısından önemlidir.

Nikolajeva (2014, s. 85-89) da özdeşim açısından karmaşayı en alt düzeye indirmek için “doğrudan özdeşim” ve “eşduyumsal özdeşim” arasında ayırım yapmak gerektiğini belirtir. Doğrudan özdeşimde çocuk okur, metnin kendisine empoze etmeye çalıştıklarıyla kendi öznelliğini ayırt edemeyerek denetimci bir yaklaşımla karşı karşıya kalır. Özellikle çocuk okur, yaşam deneyimleri ve gelişim özellikleri yeterli seviyede olmadığı için karakterlere olgusal bir gerçeklik yükleyebilir. Böylece karakterin deneyimlerini, yeni bir deneyime dönüştürmeden olduğu gibi kendi yaşamına aktarabilir. Kurmaca okuma deneyimi açısından ise bu yönelim sakıncalıdır; çünkü bu tür yapıtları okumak kendi belleğiyle kurgusal belleği birbirinden ayırt etmeyi gerektirir. “Eşduyumsal özdeşim”de ise çocuk okur karakterlerin duygularını paylaşmaksızın onları anlamaya çalışır. Başka bir deyişle kendi duygularıyla karakterlerinkini birbirinden ayırt eder. Örneğin; okur bir karakterin öfkeli olduğunu kendisi öfkelenmeden ve bu duyguların birer temsil ya da üst temsil olduğunu anlayabilir. Bu nedenle çocukları eşduyumsal okumaya yönlendirmek, kurmaca karakterlerle doğrudan özdeşim kurmaya yönlendirmekten daha hızlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Eşduyum dışında karakterlere ya da kurgusal evrene yaklaşım biçimini etkileyen bilişsel yetilerden bir diğeri ise “sempati”dir. Jusdanis (2012, s. 139)’e göre de kurgusallaştırma edimi sempati ve mesafe getirir. Aynı anda hem onarıcı hem de yıkıcıdır.

Sempatinin özdeşimsel süreçteki yerini irdelemeden önce onun eşduyumdan ayrılan yönlerini ortaya koymak gerekir. Öncelikle ikisi kendi dışındakinin farklılığıyla yakından ilgilenmelerine ve benzer görünmelerine karşın özellikleri ayrı içerimleri kapsar (Coplan, 2004, s. 145-146):

<i><b>Eşduyum</b></i>	<i><b>Sempati</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Hedef kişinin bakış açısından dünyanın nasıl görüldüğü düşünmeye ve onun psikolojik durumları canlandırılmaya çalışılır.</i></li> <li>➤ <i>Kişi kendisi olmayı sürdürür, ötekinin deneyimlerini paylaşır ve derinlikli bir biçimde onunla özdeşleşir.</i></li> <li>➤ <i>Özdeşim biçimi sempatiden ayırılır: başka birine yardım etmek için bireyi güdülemez.</i></li> <li>➤ <i>Hedef kişinin iyiliğiyle ilgilenmeksizin onunla iletişim kurulabilir.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Özneyle hedef arasında bilişsel ve duygusal bir bağ vardır.</i></li> <li>➤ <i>Özdeşim biçimi farklıdır: başka birine yardım etmeyi güdüler.</i></li> <li>➤ <i>Özne, ötekinin deneyimini paylaşmaksızın ona duyduğu ilgiyle sarmalanır.</i></li> <li>➤ <i>Başkasının iyiliğine ilgiyi içerir.</i></li> <li>➤ <i>Hedef kişinin bilişsel durumu imgelemsel olarak deneyimlenmez. Farklı bir deyişle kişi, hedef bireyin bakış açısından dünyanın nasıl görüldüğünü düşünmeye çalışmaksızın ona yaklaştırmaya çalışır.</i></li> </ul>

Keen (2007, s. 4-5) de sıklıkla sempati ve eşduyum kavramlarının birbiriyle aynı yetiler olarak görüldüğünü belirtir. Oysa eşduyum hem olumlu hem olumsuz duygulara yönelirken, sempati ise daha yoğun bir biçimde olumsuz duygularla ilgilenir. Ayrıca insan beyninin ayna nöronlarına sahip olmasından dolayı eşduyum otomatik bir biçimde ortaya çıkar. Eşduyum yalnızca başkalarının duygularına tanıklık ederek değil, onların duygularını okuyarak ya da dinleyerek de ortaya çıkan bir beceridir:

<i><b>Eşduyum:</b></i>	<i><b>Sempati:</b></i>
<i>Senin ne hissettiğini anlıyorum.</i>	<i>Senin duygularına ilişkin destekleyici bir duygu hissediyorum.</i>
<i>Senin acını anlıyorum.</i>	<i>Senin çektiğin acıyı ben de çekiyorum.</i>

Sempati, okuma eylemi dışında kurgulama sürecinde de önemli bir role sahiptir. Sanatçı kurguladığı evreni başka bir gözle deneyimleyerek yapılandırmaya çalışırken — yani eşduyumsal yaklaşırken— öte yandan bu evrene sempati de duyar. Kendi dışındaki gerçekliğe sevgiyle yaklaşır; çünkü bir şeye sevgi duymadan onunla eşduyum kurmak neredeyse olanaksızdır.

“*Sevgi, ahlak için temel bir kavramdır*” (Murdoch, 2015, s. 9). Sanatsal yaratıcılığın ahlaksal boyutu da “*sevgi*” kavramıyla ilintilidir. Herhangi bir “*sanatçı dünyaya yönelik sevgisini ve takdirini resmetmek ya da betimlemek mecburiyetinde değildir; fakat anlamak ve yaratmak için şeyleri sevmek zorundadır*” (Todorov, 2016, s. 91).

Bahtin (2005b, s. 114-115) insanın kendi dışındakini sempatik görmediği sürece onunla ilişki kuramayıp ondan uzaklaşabileceğini belirtir. Ötekiyle eşduyum kurulması için öncelikle ona sempati duyulması gerekir. Dolayısıyla bu “*sevgiye benzeyen bir sempati*” biçimidir.

Wood (2010, s. 109-110) ise sempatik özdeşleşmenin kurmacanın yarattığı gerçeklik duygusundan dolayı olağan bir duruma geldiğini belirtir. Ayrıca bir dünya ve ona ait kurmaca kişileri gerçeğe uygun bir biçimde görmek, gerçek dünyada da bireylerin sempati yetisini de arttırabilir

Eagleton (2015, s. 86-87)’a göre gerçek yaşamda olduğu gibi birini anlamanın tek yolu nasıl eşduyum değilse kurmaca karakterlerle iletişime geçmenin biricik yolu da yalnızca eşduyum değildir. Çünkü kurmaca her zaman için okurdan eşduyum kurmasını beklemeyiz. Kurmaca karakterlerin bazıları okuru kendisiyle eşduyum kurmaya çağırırken bazılarıysa kendilerinin acılarını paylaşmaya, diğer bir deyişle kendilerine sempati duyulmasını ister. Böyle karakterlerin okurdan beklentisi onlar için üzüntü duyulmasıdır. Wilde (2012, s. 102) da insanların acı çekenlere çok kolay sempati duyabileceğine dikkat çeker.

Öykü paylaşan bir tür olan insanın anlatıyla etkileşiminde duygusal bulaşma da devreye girebilir (Keen, 2007, s. 5). Duygusal bulaşma, bireyin başkalarının içinde bulunduğu duyguları gözlemlemesiyle kendisinin de aynı duygu durumuna sürüklenmesine neden olan düzendir. Örneğin; bir grup içinde mutlu kişilerle iletişime geçen birinin de mutlu olması ya da dertli insanlarla otururken kendini dertli hissetmesi gibi. Küçük çocuklar da başka çocukların üzüntüleri karşısında bulaşıcı duygulara kapılmış gibi tepki verirler (Keysers, 2011, s. 114).

Duygusal bulaşma eşduyuma benzer görünmesine karşın ondan farklıdır. Duygusal bulaşma karşıdaki bireyin farklılığını yadsır, imgelemsel bir işlem değildir ve bir bakış açısı almayı göz ardı eder (Coplan, 2004, s. 145). Bu nedenle de kurmaca



karakterlerle iletişim kurulmaya çalışılırken, özellikle çocuk okur açısından “duygusal bulaşma”nın olumsuz etkilerine dikkat etmek gerekir.

Rudman (1995, s. 41-42) da çocuk okurun kurmaca kişilere yönelik yoğun bir acıma duygusuyla sarmalanması ya da yalnızca onların iyiliğiyle ilgilenmesi yerine onlarla eşduyum kurmasının daha önemli olduğunu belirtir. Çünkü çocuk okurun kurmaca karakterlere eşduyumla yaklaşması onun kendi olarak kalmasına yardım edebilir. Yine böyle bir durumda çocuk okur açısından eşduyumun yönelim biçimi önem kazanır. Yoğun “duygusal bulaşma”ya girmeden çocuk okurun kendi öz benliğini koruması temel amaç olmalıdır.

Duygusal bulaşmaya dayalı bir okuma eyleminden kaçınmak için kurmaca evrenin çocuk okurdan beklediği özdeşim biçimi sempati ve eşduyum açısından öncelikle “*sevgi temelli*” olmalıdır. “Sevgi” özellikle çocuk edebiyatı açısından ayırıcı bir özelliktir. Bu nedenle yazınsallık savı taşıyan çocuk edebiyatı yapıtları kendi dışındaki her şeye sevgiyle yaklaşabilmeli, sağduyuyu elden bırakmamalı ve öfke nöbetlerine kapılmamalıdır. Çünkü “*düşsel kurgu çocukların sevgi gereksinimlerine yanıt veren olaylar dizisiyle çocuk gerçekliğine yaklaşır*” (Sever, 2013a, s. 153).

Özdeşim sürecinde özellikle “eşduyum” ve “sempati” yetilerinin okurun kurmaca karakterlerle girdiği diyalogda önemli belirleyiciler olduğu görülür. Okurun gerçek yaşamdaki bilişsel yetilerini kurmaca evrene yansıtması ya da ona bir gerçeklik yüklemesi de bu bilişsel davranışlarla yakından ilgilidir. Bu yetiler, farklı içerim ve etkiler taşımalarına karşın çocuk okurun kurmaca kişilere yaklaşımlarını biçimlendirir. Doğal olarak çocuk okurun nasıl bir özdeşim sürecine yönlendirilmesi gerektiği yanıtlanması gereken güç bir sorudur. Çünkü saf ve doğrudan bir özdeşime ya da “*acı temelli bir sempati*”ye dayalı iletişim kurma girişimi yoğun bir gerçeklik yanılması ortaya çıkararak kurgusal gerçekliğin, nesnel gerçeklikmiş gibi algılanmasına ya da yorumlanmasına neden olabilir. İşte, temelde bundan kaçınmak için, “*sevgiye dayalı bir sempati*” ile “*eşduyumsal özdeşim*”in çocuk okurun kendi benliğiyle düşsel belleği ayırt etmesinde daha etkili ve estetik bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Çocuk okur açısından sakıncalı olabilecek diğer bir yönün ise duygusal bulaşma olduğuna değinmiştik. Çocuk edebiyatı yapıtlarında böyle bir durumun ortaya çıkması özellikle kurmaca yapıtın yazınsal tonu ve kurgusal atmosferiyle yakından ilgilidir. Her şeyin karamsar bir duygu ya da umutsuz bir tonla işlendiği kurgusal evren, çocuk

okurun dünyayı ve yaşamı görme biçimini olumsuz yönde etkileyebilir. Ne de olsa tıpkı yetişkinler gibi çocuklar da bir açıdan etkileştiklerinin, kendilerine sunulanların, kendileriyle paylaşılanların; kısacası içinde var oldukları doğa ve kültür dünyasının ya da biçimlenme (*formasyon*) sürecinin birer öznesidirler. Çocuk okurun yaşamla daha güçlü bir bağ kurması için kurgusal atmosferin karnavalistik, canlı ve yeni; yazınsal tonun ise umut yüklü olması gerektiği söylenebilir.

#### 4.1.2.2.2.1. *Kurmaca karakterlerle iletişim biçimi açısından iki çocuk romanının karşılaştırılması: “Sakat Çocuk” ve “Patenli Kız”*

Yazınsal imgeler öncelikle beş duyu ile ilgili imgeler değildir, düşünsel imgelerdir. Duyusal imgeler de yazınsal bir yapıtta düşünsel imgeye dönüşürler. Çünkü daha önce dilsel imge olmuştur (İnce, 2002, s. 58). Düşünsel olmanın ötesinde alımlayıcının yazınsal imgelere tepkileri imgenin ait olduğu varlığa göre de farklılaşabilir. Başka bir söylemle imgenin bir insana mı, farklı bir canlı ya da nesneye mi ait olup olmadığı okurun tutumunu etkileyebilir. Özellikle işlenen bir insan imgesi ise alımlayıcının görme biçimi tümüyle farklılaşabilir.

Yazınsal bir yapıtın hem üretim hem de tüketim aşamalarında insanın ilgisini en fazla çeken ve öncelikli yere sahip olan temel varlık insandır. İnsan o evrenden soyutlandığında ya da çıkarıldığında yapıt canlılığını ve biricikliğini yitirir. Estetik yaratımdaki temel kaygı ve değer de insanın dünyaya oranla daha önemli olduğunun sezdirilmesidir. Dolayısıyla kurgusal evrendeki insan imgesi de diğer imgeler (eşya ve nesne ya da hayvan dünyası) gibi birer zihinsel imge olmasına karşın okurun bunlara farklı yönde tepki vermesi beklenir (Todorov, 2016, s. 91; Scarry, 2006, s. 150; Bayrav, 1999, s. 69; Forster, 2016, s. 61; Sartre, 2011, s. 46; Uygur, 2009, s. 14).

Canetti (2015, s. 308)’ye göre yazar, insanları toplamaz ya da onları düzenli bir biçimde bir yana ayırmaz. Onlarla yalnızca karşılaşır ve onları yaşayan birer varlık olarak özümser. Bahtin (2005b, s. 281) de bir karakter, yalnızca sanat yapıtında ortaya çıksa bile onun verilmiş bir insan olduğunu dile getirir. Dolayısıyla okur da böyle imgelere insana özgü bir duyarlık ve gerçekmişçesine yaklaşır.

Estetik yaratımın bir ilkesi olarak sanatçı özgür istenciyle kurmaca öğeler üzerinde istediği denenceleri gerçekleştirebilir. Bu, onun özgürlük alanıdır. Ne var ki kurmaca karakterlerinin (özellikle insan imgesinin) içkin bir değere sahip olduğunu çocuk okura duyumsatabilme yetkinliğini de gösterebilmelidir. Özellikle çocuk okur

açısından sanatçının “yaratma özgürlüğü, çocuğun duygu ve düşünce sağlığı içinde aranması gereken bir özgürlüktür” (Sever, 2013a, s. 79).

İnsan imgesinin kurmaca evrendeki değeri çocuk edebiyatı açısından irdelendiğinde imgesel bir gerçekliğe sahip olsa da insan imgesinin onuruna yakışır bir biçimde işlenmesi gerekir. Böylece etik bir tutum da sergilenmiş olur. Kant’ın ödev etik anlayışına göre de bir insana kendi amaçlarınız için yalnızca yararlı bir nesneymiş gibi davranmak asla ahlaksal olarak doğru değildir (Feldman, 2013, s. 179). Dolayısıyla kurgulama aşamasında ilk olarak insan imgesine yalnızca bir zihinsel imge ya da şey olarak yaklaşılmamalı ve onuruna uygun bir biçimde işlenerek evrendeki değeri ve vazgeçilmezliği duyumsatılmalıdır.

Kant’ın bu düşüncesi ödev etiğinin (deontoloji) tümüyle çocuk okurlara uygun olduğu biçiminde de yorumlanmamalıdır. Yalnızca, insan imgelerinin içkin değerinin duyumsatılmasıyla ilgili olan bir değerlendirmedir ve yaratım sürecinin niteliğini belirleyen bir görme biçimidir.

Kant ödev etiğinde öncelikle evrensel bir ahlak yasasının varlığını kabul eder, sonuç yerine doğru eyleme odaklanır. Bir ödev yalnızca ödev olduğu için yapılır. Ödev, insanın kendi istenciyle üstlendiği ve sorumluluğunu yüklediği buyruktur. Ayrıca ödev etiğinde insan özgürlüğü temel kavramlardan biridir. Akılcı bir varlık olan insan açısından ahlakın tek oluşturucusu onun özgür istencidir. İnsanın uyacağı ahlaksal yükümlülük ya da ödevlerin dışsal (din, devlet, aile ve diğer otorite kaynakları) değil de kendisinin rasyonalist bir biçimde oluşturacağı ahlaksal bir yasadan kaynaklanması gerekir (Cevizci, 2014, s. 115-117; Özlem, 2014, s. 78; Feldman, 2013, s. 146-176)

Nikolajeva (2014, s. 186) da ödev etiğinin (deontoloji) çocuk okur açısından anlaşılması daha güç olan bir etik anlayış olduğunu belirtir. Çünkü bu etik anlayışın hem değerlendirilmesi güçtür hem de örtüşmeyen hedefler birbiriyle bağdaştırılmaya çalışılır. Ödev etiği açısından her ne kadar doğru görünse de kurmaca bir karakterin eylemleri, onun kendisine acı verebilir ya da başka insanları yıkıma götürebilir. Bir örnek verilecek olursa, büyülü bir dünyaya yolculuk eden bir karakter bu evrenden ayrılmak istemese bile orayı terk etmek zorunda kalabilir. Bu açıdan çocuk okurlar bir eylem mutsuzluk verse de onun ahlaklı bir eylem olduğunu kavramada başarısız olabilirler. Burada ödev sorunu ortaya çıkar. Ödev duygusu yanlış olabilir ve burada okurun kritik önemdeki yargısı etkin olur. Çocuk okur açısından önemli olan ödül ya da

sonuçtur. Bu nedenle çocuk okur, ödevin değerini anlamlandıramayabilir. Karakterin eyleminin ya yanlış ya da zorunlu —*yetişkin ya da toplumsal kaynaklı bir zorlama*— olduğunu düşünebilir. Ayrıca kurgunun mantıklı olabilmesi için çocuk karakter ödev duygusundan da yoksun olabilir ya da bireysel mutluluk ödevden öncelikli bir konuma yerleştirilebilir. Örneğin; dünyayı kurtarmak kendi iyiliğini düşünmeyen bir karakterin ödevi iyi bir gerekçe olabilir. Yine bu da sorun ortaya çıkarabilir; çünkü çocuk karakterin kimin iyisi için mücadele ettiği belli değildir.

İnsan imgesinin değerine uygun biçimde işlenmesi gerektiği başka canlıların da bu haktan yoksun oldukları biçiminde de yorumlanmamalıdır. Özellikle eğitimin ve duyarlık oluşturmanın önemli bir aracı olan çocuk edebiyatı yapıtları insan dışındaki diğer varlık dünyasına da sevgiyle yaklaşabilme içtenliğini gösterebilmelidir.

Huxley (2014, s. 94-95)'e göre diğer canlıların da yaşadığımız dünyanın bir parçası oldukları ve içkin bir değer taşıdıkları duyumsatılmalıdır. Günümüzdeki çevrecilerin üzerinde durduğu gibi insanın insana yaptığı acımasızlık gibi insanın doğaya yönelik şiddeti de kınanmalıdır. Doğaya ve oraya ait canlılara birer eşyaymış gibi davranmak hiç de mantıklı ve etik bir tutum değildir. Ayrıca ahlaksal “Altın Kural” yalnızca insanların bireysel uğraşları ve insan topluluklarının birbiriyle olan bağıntıları için değil aynı zamanda diğer tüm varlıklar için de geçerli, açık ve belirli bir duruma gelmiştir.

Kurgusal gerçeklikteki “imgesel şiddet”in çocuk okur açısından mutlaka olumsuz bir sonucu vardır. Bu nedenle kurmaca evrende dış dünyadaki canlıların birer temsili olan imgeler kaba ve sınırsız bir şiddetin nesnesi olmamalıdır. İnsan, doğa ve diğer canlılar özlerindeki içkin değere yakışır biçimde işlenmelidir. Diğer canlılar doğanın bir parçası olarak görülmeli ve onların da yaşam hakkı kutsanmalıdır. İçkin değerlerin onanmasıyla bir şey nesne ya da araç olmaktan kurtarılır. Böylece odaklanılan canlının biricikliği ve vazgeçilmezliği her zaman ve her yerde —kurgusal bir dünyada da olsa— güvence altına alınır.

Singer (2015, s. 366)'a göre içkin değer, bir şeyin araçsal değerinden çok kendi başına iyi ve arzu edilebilir olmasıdır. Sözelimi paranın içkin bir değeri yoktur, araçsal bir değere sahiptir. Onunla bir şeyler alınabildiği sürece onun değerinden söz edilebilir. Para, geçerli olmadığı bir yerde bütün değerini yitirir. Ancak mutlu olmak her zaman ve her yerde arzu edilen bir durumdur. Dolayısıyla mutluluk içkin bir değer taşır.

İnsan imgesine değer verme açısından “Sakat Çocuk” ve “Patenli Kız” adlı çocuk romanları karşılaştırılabilir. İki anlatının da odak noktası engelli yaşamıdır. Ancak yazınsal ton ve insan imgesini görme biçimleri açısından bu romanlar tümüyle birbirinden ayrı yazınsal ton ve kurgusal atmosferlere sahiptir.

“Sakat Çocuk” adlı romanda küçük yaşta geçirdiği çocuk felcinden dolayı engelli olan Candar adındaki bir çocuğun yaşamına odaklanılır. Adının (canlı, diri) anlamıyla tümüyle karşıt ruhsal bir durum sergileyen Candar engelliğinden ötürü yaşama karamsar bakan, kendini toplumsal ilişkilerden soyutlamış, evine kapanmış bir karakterdir. Dış dünyayla tek bağı, pencerenin önünde izlediği ve ara sıra iletişime geçtiği birkaç kişidir. Candar, romanda sürekli “*sakat, yatalak çocuk, yarım insan*” gibi nitelendirmelerle tanıtılır. Eve gelen öğretmenlerin yardımıyla okuma yazma öğrenmesine, müzik aletleri çalmasına karşın asla mutlu olamaz.

Candar ve ailesi tahta evde yaşarlarken çevreleri onları hor görür, ezmeye çalışır, dışlar. Farklı bir deyişle sevgi, saygı, dayanışma, iyilik gibi bütün insancıl değerler ve erdemler göz ardı edilir. Ancak Candar ve ailesi apartmanda yaşamaya başladıkları ve zenginleştikleri zaman bireylerin onlara karşı yaklaşımları da değişir. Onları severmiş gibi görünürler. İnsancıl ilişkilerin önemi göz ardı edilerek, tümüyle geleneksel anlatıların bakış açısıyla insanlar arasında “*iyi ve kötü*” olarak keskin bir ayırım yapılır.

Savater (2014, s. 57)’e göre insan yalnızca biyolojik, doğal bir gerçeklik değil; aynı zamanda kültürel bir gerçekliktir. İnsanlar birbirlerini insanlaştırır. Kişilere, nesnelere gibi değil, insan varlıkları gibi davranılarak onların da buna karşılık, ancak bir kişinin bir başka kişiye verebileceği şeyi vermeleri olanaklı kılınır (s. 65). “Sakat Çocuk” adlı roman ise bu belirlemeler kapsamında irdelendiğinde, yapıtta insanın öz bir değer değil de biyolojik bir bütünlüğe sahip olması durumunda değer kazandığı sezdirilir:

*Sakatlar için özürlü diyorlardı. Fakat özür belki ruhsal bir kusur, bir insanın hatası, bir hareket tarzı idi. Özür dilerdi insanlar. Bir suçlarını itiraf eder gibi. Sapasağlam oldukları halde mazeretlerini beyan ederlerdi. Geçici bir hastalık, bir engel özürdü. Ama bedensel eksiklikler, körlük, sağırlık, dilsizlik, topallık, yaradılış bozukluğu özür değil sakatlıktı (Sakat Çocuk, 2008, s. 78).*

İnsanın yalnızca biyolojik bir varlık olarak ele alınması etik bir konu olan “İnsan nedir?” sorusunu da ortaya çıkarır. Fletcher (akt: Singer, 2015, s. 121) “İnsanlığın

Göstergeleri” başlıklı bir listeye bu soruyu yanıtlamaya çalışır: *öz farkındalık, özdenetim, bir gelecek duygusu, geçmiş duygusu, başkalarıyla dostça ilişki kurma gücüne sahip olma, başkalarına ilgi gösterme, iletişim ve merak*. Herhangi bir bireyi insan olarak anlatmak istediğimizde anlatılmak istenen bu niteliklere sahip olmaktır. Bu göstergeler biyolojik olarak kuşkuya yer bırakmayan bir temele dayanan ayırt edici niteliklerdir.

Toplumsal yaşamdan soyutlanma, yarım insan, sakat çocuk gibi niteliklemlerle Candar’ın tanıtılması onun değerini yok eder ve biyolojik bir varlığa indirgenmesine neden olur. Candar, yalnızca bir nesne ya da eşya gibi işlenir ve tamamen “acıma imgesi”ne dönüştürülür. Bu açıdan Candar’ın çocuk okurdan beklentisi ise eşduyumsal bir özdeşim değil; acıma temelli bir sempatidir. Başka bir deyişle çocuk okurdan onun acılarını yüklenmesini beklediği söylenebilir.

Candar karakteri ayrıca geleneksel anlatılardaki bakış açısının farklı bir yansımasıdır. O, insanın değerini duyumsatan bir imgeden çok bir korku simgesidir. Rudman (1995, s. 306-307)’a göre birçok geleneksel öyküde fiziksel yönden ölçünlerin ya da güzellik normlarının dışında betimlenen insanlar bir korku aracı ya da çocuk olan ana karaktere bir gözdağı vermek için kullanılır. Böyle öykülerde tek gözlü ya da tek bacağı tahtadan olan karakterler vardır. Bu özelliklerdeki kişiler bir korku imgesi (örneğin; cadı) olurlar. Ancak nitelikli öyküler kalıplaşmış bu tür sınıflandırmalardan uzak durur. Gerçek yaşamda da fiziksel yönden eksiklikleri olan bireylerin bazı ifadelerle incitilebildiği görülür. Kurmaca evrende ise böyle bir durum gerçekleştiğinde, çocuk okurun bu davranışın sonuçları üzerinde düşünmesi sağlanmalıdır. Çocuk okur, bunu incelerken hem aşağılayıcı davranışın kötülüğünü hem de engelli olmanın farklılığını sezebilmelidir. Yazar, söz konusu incitici davranışların kabul edilemez olduğunu duyumsatmalıdır. Okur engelli kişiye saygı duymalı ve ona acıyarak yaklaşmamalı; çünkü acımak insanlık dışı bir yaklaşım olabilir. Sempatiye, sevgiye ya da eşduyuma çağırın öyküler, bireysel olarak saygı duymakla daha yakından ilişkilidir.

“Sakat Çocuk”ta ise duyguların sömürülmesi, kötüye kullanılması kurmaca evrendeki karakterlerin birbiriyle olan ilişkilerinde de temel belirleyicidir:

*Bilge, Candar’ın ilk kız arkadaşıydı. Bazı çocuklar apartmana geliyorlardı ama bu iki genç birbirlerine içten gelen duygularla acıyorlardı. Candar kimsesiz olduğu ve Selma Hanım gibi tutarsız kadının eline kaldığı için ona acıyordu. Bilge de bu ayakları*

*işlemeyen, arabaya muhtaç olan erkek arkadaşına acıyordu* (Sakat Çocuk, 2008, s. 58).

*“Oğlum, dedi. Herkesin acısı kendine yeter. Başkasına acıma demem; ama para verirsin için rahat eder”* (Sakat Çocuk, 2008, s. 47).

Savater (2014, s. 121) de bireylerin başlarına gelen kötü olay ya da durumlar onları başkalarının yardımına gereksinim duymaya zorlandığına dikkat çeker. Bireyde oluşan eksiklik onun üzerindeki toplumsal gücü artırır. Ancak böyle durumlarda önemsenmesi gereken bu gücün insanlar üzerinde egemen bir acıma duygusu yaratmak yerine onların eksikliklerine, güçsüzlüklerine umar bulma amacıyla kullanılması gerekir.

Genel bir bakışla “Sakat Çocuk”taki insana ve yaşama yaklaşım biçimi çocuk okur açısından irdelenecek olursa “acıma” duygusunun ön planda olduğu ve sürekli etkinleştirilmeye çalışıldığı görülür. Roman, insan imgesine verilen değer açısından sorunludur. Temel karakterin bireysel yaşamında insan türünün yalnızca biyolojik bir varlık olarak işlendiği görülür. Karakterler öfke nöbetlerine tutulur, birbirlerine nesne ya da herhangi bir araç gibi davranır. Onların birbirleriyle diyaloglarını ya da iletişimlerini belirleyen temel etken de çıkar ilişkileridir.

Karakterlere — insan imgesine — yaklaşım biçimi açısından irdeleneceğimiz başka bir yapıt ise “Patenli Kız” adlı çocuk romanıdır. Bu romanda da engelli bir karakterin yaşamının çocuk okurla paylaşıldığı görülür. Ancak Candar’ın tersine bu romanın temel karakteri ilişkilerini sevgi temelli ve insancıl değerlere göre biçimlendirir. Böylece çocuk okurun da “*sevgi temelli sempati*” ya da “*eşduyumsal özdeşim*”e yönlendirildiği söylenebilir.

“Patenli Kız” romanının temel karakteri işitme engelli bir kız çocuğu olan Şerare Aydoğdu’nun yaşamı ile bir köyün altı yaşlısının çocukluk anıları olay örgüsünde iç içe geçer. Şerare, yaz tatilinde gittiği köyde okul ödevini hazırlamak için köyün altı yaşlısından çocukluk anılarını dinler ve bunları kitaplaştırır. Başlangıçta bu altı yaşlı insanın birbirleriyle iletişimleri bir selamın ötesine geçmezken değerli ve özgün bir insan imgesi olarak işlenen Şerare’nin uzlaştırıcı kimliğiyle bunlar bir araya gelir ve yaşama yeniden sarılırlar:

*Şerare’nin zekâsına, direncine, özgüvenine hayrandı Öğretmen Leyla. O kızın yüreğindeki sevinç ve coşku kara gözlerinde parıldar, çevresindeki herkesi yaşama bağlardı. Anılarının kitap olacağını öğrendiğinde, belki de, bunun için çok sevinmişti. Böylece Patenli*

*Kız'ı yediden yetmişe çok sayıda insan tanıyacaktı* (Patenli Kız, 2006, s. 37).

“Sakat Çocuk” adlı romanın tümüyle tersi yönde olan “Patenli Kız”da yazınsal ton “umut” olgusuna dayanır. Şerare engelli olmasına karşın yaşamdan kopmayan, acıma duygularını devindirmeyen, kararlılığı ve başarılarıyla çevresindekilerin sevgisini kazanan kurmaca bir karakterdir. Başkalarının ona acır gibi yaklaşımlarına bile yoğun bir tepki verir:

*Hikâye uzun aslında. Annesi Şerare'ye hamileyken böbrek iltihabı geçirmiş. Kullanmak zorunda olduğu ilaçlar, kızcağızın engelli doğmasına neden olmuş. Biliyorsun; baba doktor, anne avukat; cahil insanlar değiller yani. Daha kızları doğmadan, onu ve kendilerini eğitmek için ne gerekiyorsa yapmışlar. Kurslara gidip dudak okumayı öğrenmişler. O bitmiş, işaret dilini öğrenmişler. Şerare dünyaya geldiğinde, anne babası hazırlıklıymış. Anlayacağım, doğduğu günden başlayarak kızlarını eğitmişler. İki yaşında dudak okumaya başlamış Şerare –ne diyorsun sen!* (Patenli Kız, 2006, s. 32).

*Ne demişti, Öğretmen Leyla? “Örnek alınacak, olağanüstü bir kız! Sence de öyle değil mi?” Kuşkusuz o da tanıyordu bu Şerare Aydoğdu'yu!* (Patenli Kız, 2006, s. 26).

*Ömer Dede sustu. Başını önüne eğip, kısa bir süre öylece kaldı. Derken, gözlerini iri iri açarak gürlledi. “Şimdi de senin için endişeleniyorum! Kaç kez uyardım, dinlemedin! Ayağında o tekerlekli şeyle!.. Buraya gelmek için, mecburen anayoldan geçiyorsun. Zaten sakat, ahraz bir çocuksun!’*

*Şerare diken batmış gibi irkildi. Bir ana Kargabaş Ömer'e dik dik baktıktan sonra, masanın üstündeki kâğıda kaleme saldırıp, yazmaya başladı.*

*Engelli olabilirim. Ama cahil, bilinçsiz, sorumsuz hiç değilim. Beş yıldır paten yapıyorum. Trafik kurallarını, trafik polisleri kadar iyi bilirim. Kaldı ki, buraya da anayoldan gelmiyorum! Işıklardan karşıya geçiyor, fidanlığın arkasından dolaşıp, düz yoldan aşağı iniyorum. BENİ ÜZDÜNÜZ!!!* (Patenli Kız, 2006, s. 59).

Sonuç olarak gerçeklik ile kurmacayı daha da iç içe yaşamaya eğilimli olan çocuk okurun insana ve diğer canlılara ilişkin bir önyargı ya da ötekileştirici bir tutum geliştirmemesi için insanın içkin değerini duyumsatan yazınsal kurgularla buluşturulması gerekir. Yoğun acıma duygusunu etkinleştiren kurgulamalar çocuk okuru kendi benliğinden uzaklaştırarak “acımaya dayalı sempatiye” ya da “sarmalayıcı bir özdeşime” yönlendirebilir. Bu nedenle yazınsal ton ve kurgusal atmosfer yapılandırılırken insan ve diğer canlıların içkin değerlerine, onurlarına uygun bir

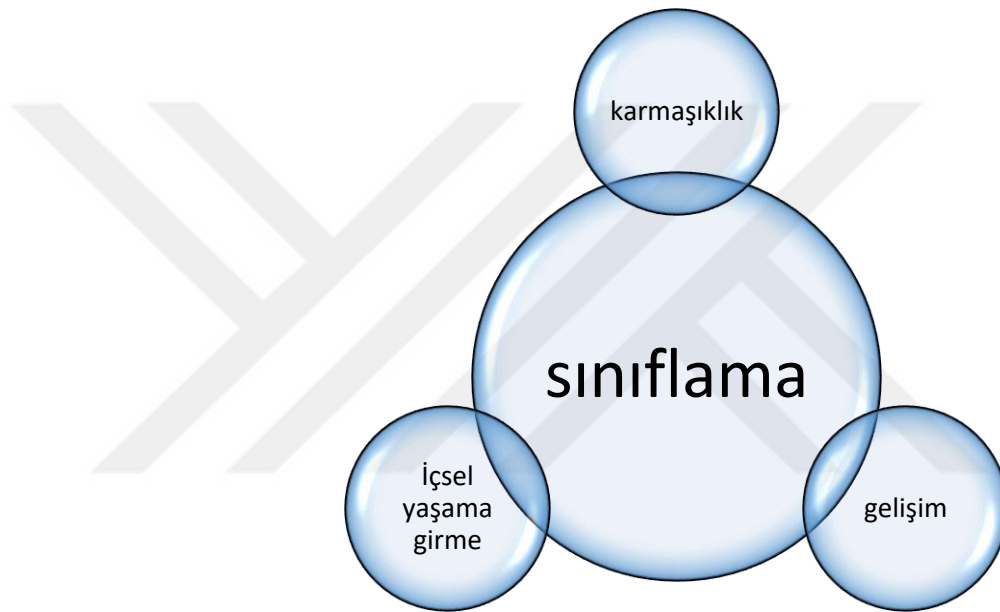


biçimde işlenmesi gerektiği söylenebilir. Böylece çocuk okur “sevgi temelli bir sempati”ye ve “eşduyumsal özdeşim”e yönlendirilebilir.

#### 4.1.2.2.3. Kurmaca karakterlerde sınıflama

Karakterler üç kutupsal eksen biçiminde sınıflandırılabilir:

1. Karmaşıklık (complexity)
2. Gelişim (development)
3. Daha içteki yaşama girme (penetration into “inner” life) (Rimmon-Kenan S. , 2005 s. 42-44).



#### Çizelge 12: Kurmaca Karakterlerin Sınıflandırılması

##### 4.1.2.2.3.1. Karmaşıklık (complexity)

Kurmaca karakterlerin ayrıntılandırılma düzeyleri insanın gerçek yaşamdaki ilişkilerini çağrıştırır. İnsan, daha yakından gözlemlediği ya da iletişim halinde bulunduğu kişilere ilişkin daha fazla ve derin bilgiye sahiptir. İletişim açısından kopuk olduklarına ilişkin bilgisi ise daha yüzeyseldir. Ancak gerçek yaşamdan farklı olarak kurmaca evrende herhangi bir karakter ne denli ayrıntılandırılrsa da mutlaka bilgi yönünden boşluklar barındırır.

Gardner (1984, s. 73)’a göre kurmaca karakterler ne kadar derin işlenirlerse işlensinler kurmacanın getirdiği çerçeveden dolayı bulanık kalırlar. Çünkü onlara ilişkin var olan bilgi yalnızca anlatıcının aktardıklarına dayanır.

Yine de kurmaca evrende kişiliklerine, yaşamlarına, duygularına dönük bilginin derinlemesine sunulduğu “*üç boyutlu karakterler*” ve kendilerine ilişkin bilginin yüzeysel olduğu “*tek boyutlu karakterler*” olmak üzere iki farklı boyutta işlenen karakterlerden söz edilebilir.<sup>9</sup> Bu karakterlerin birbirinden ayrılan özellikleri şöyle ele alınabilir (Forster, 2016, s. 107-118; Vermeule, 2013, s. 135; Nikolajeva, 2014, s. 80; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 118-122; Sever, 2013, s. 105):

### ***Tek Boyutlu Karakterler***

- ❖ *Tek bir tümceyle dile getirilebilir.*
- ❖ *Yazarın denetiminden çıkmazlar.*
- ❖ *Tek bir nitelik ya da düşünceden oluşur. Yapısı birden çok özellik kazanmaya başladığında boyutu genişlemeye başlar.*
- ❖ *Öyküsel evrende ortaya çıktıklarında kolaylıkla tanınabilmektedirler. Böylece okur, merkez karakterlere odaklanabilmektedir.*
- ❖ *Yazar için kolaylık sağlar, çünkü gelişmeleri için çaba gerekmez.*
- ❖ *Boyutları önceden saptanmıştır.*
- ❖ *Okur tarafından kolaylıkla anımsanabilirler.*
- ❖ *İnsanın değişmeme arzusunu bir yönüyle temsil ederler.*
- ❖ *Deneyimden öğrenme yetenekleri yoktur.*
- ❖ *İç dünyaları neredeyse hiç yoktur.*

### ***Çok Boyutlu Karakterler***

- ❖ *Tek bir sözle özetlenemezler. Açık ve karmaşıktırlar.*
- ❖ *Bu tür karakterleri yaratmak daha güçtür.*
- ❖ *İşlevleri çok çeşitlidir. Öyküdeki olayların çoğunu bu karakterler yüklenir.*
- ❖ *Olay örgüsü ilerledikçe kişiliklerinin farklı yönlerini açığa vururlar.*
- ❖ *Okur açısından bu tür karakterlerin yaşamları yeterli ve doyurucudur.*
- ❖ *Durum ve olayların gerektirdiğinden daha geniş, daha kapsamlı bir yaşayışa hazırdırlar.*
- ❖ *Bağımsız bir yapıdadırlar. Niteliklerinin sınırları içinde sıkışıp kalmazlar.*
- ❖ *Yaşamın hesaplanamayan değişkenliğine sahiptir.*

<sup>9</sup> Alanyazınında tek boyutlu karakterler için “kapalı, düz, yalınkat, minör”; çok boyutlu karakterleri karşılamak içinse “açık, yuvarlak” gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir (Forster, 2016; Sever, 2013; Vermeule, 2013; Keen, 2007; Lukens, Smith ve Coffel, 2013). Ancak çalışmada gerçekliğin bir yönüyle boyutla ilişkili olduğu düşünüldüğünden boyutu içeren kavramların kullanılması yeğlenmiştir.

- ❖ *İnsan doğasını anlamaya katkıları çok azdır.*
- ❖ *Kestirilebilir ve daha az dikkat gerektiren özelliklere sahip olduklarından bilişsel süreçler daha az etkin duruma gelir.*
- ❖ *Merkez karakterin başkalarına nasıl davrandığını ve onlarla nasıl ilişki kurduğunu gösteren eylemlerin taşıyıcısıdırlar.*
- ❖ *Kurgusal evreni toplumsal bir alana dönüştürerek yer-zamanın daha inandırıcı olmasını sağlarlar.*
- ❖ *Kendi tutarsızlıkları içindeki gerçek insanlara daha çok benzerler.*
- ❖ *Derinlikli işlendiklerinden eylem ve tepkileri kestirilebilir.*
- ❖ *Gerçek bir birey izlenimi verdiğinden şaşırtıcı ve kimi anlarda çarpıcı tepkiler verebilir.*

Fantastik ya da gerçekçi olmalarına bakmaksızın güçlü ve inandırıcı karakterler yazınsal yapıtların birçok kez okunmasını sağlayan değişkenlerden biridir. Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatı açısından da karakterlerin kişiliklerinden kaynaklı eylemler önemlidir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 54). Bir karakterin çevresiyle, duygusal durumuyla, olgunluk düzeyiyle ve deneyim gelişimiyle ilişkisi olarak üç boyutlu, inanılabilir bir birey olarak tanıtılması gerekir (Melrose, 2002, s. 23). Derinliklerinden dolayı üç boyutlu karakterler yazınsal evrende okurun dikkatini çeker ve onu gerçekleştirenlere inandırma konusunda işlevsel özelliğe sahiptirler.

Üç boyutlu karakterler çocuk okurun yapıtı okumayı sürdürmesi, yapıtla bağ kurması ve gerçekleştirecekleri düşlemesi açısından önemlidir. Bu karakterler yapıtın sorumluluğunu üstlenirler, ayrıca çocuk okurun insan ve yaşam gerçekliğini bütünsel olarak kavramasında önemli işlev sahibidirler. Tek boyutlu karakterler ise daha az geliştirilmiş, genellikle kişilik özelliklerinde değişim görülmeyen ve kişiliklerinin yalnızca bir yönünün sergilendiği durağan düz karakterlerdir. Yalnızca birkaç özellikleri ortaya çıkarılabilir. Kimi tek boyutlu karakterler sıklıkla kendi özel gruplarının tipik özelliklerini sergilediği düşünülen stereotip ve karikatür tiplerdir. Ayrıca çok boyutlu karakterlerin derinlemesine tanınmasına yardım eden destekleyicilerdir (Sever, 2013, s. 104-105; Anderson, 2013, s. 32; Wellek ve Warren, 2001, s. 259-260; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 119).

Üç boyutlu karakterler çocuğun özdeşim kurabileceği ya da kurması beklenen karakterleri ön plana çıkarır. İki karakterin üç boyutlu olarak işlenmesinin de bazı yönlerden çocuk okur için yararlı olabileceği söylenebilir. Örneğin; iki çatışma türünü ele alalım. İlki, kardeşler arasındaki çatışma; diğeri ise iki yetişkin (anne baba olsun) arasındaki çatışma olsun. Rudman (1995, s. 12-13)'a göre çatışmayı yaşayan kardeşler üç boyutlu olarak işlenmelidir. Eğer yazar, bunları üç boyutlu yapılandırmazsa okurun kendisi karakteri ayrıntılandırmaya, öykünün içeriğine yerleştirmeye çalışabilir. Doğrudan üç boyutlu işlenen yazınsal karakterin yanında duran bir tutum geliştirebilir. Ancak iki karakter benzer boyutlarda işlendiğinde çocuk okur hangi kardeşin haklı, hangisinin haksız olduğunu kendisi çıkarsayabilir. Öte yandan da yazar karakterlere adaletli davranmış olur. Anne baba arasındaki çatışmada ise iki karakterin üç boyutlu işlenmesinin daha uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Böylece herhangi bir karakter tümüyle ne iyi ne de kötü olur. Tersi bir durumda ise, yani herhangi birisinin tek boyutlu işlenmesi çocuk okurun kolayca taraf almasına ya da tümüyle yıkıcı anne ya da beceriksiz baba figürünün ortaya çıkmasına neden olabilir (Rudman, 1995, s. 75).

Kültürel farklılıklar ya da kalıtlar işlenirken de karakterlerin üç boyutlu ele alınması daha uygun bir yöntemdir. Böylece söz konusu kültüre ilişkin kalıplaşmış düşüncelerden ve önyargılardan uzaklaşılabilir. Bu yaklaşım biçimi yazınsallık açısından da önemlidir. Çünkü kültürel kalıtıma ilişkin kalıplaşmış düşünceler kolayca yazınsal yapıtlara sızabilmektedir. Bunu aşmanın tek yolu da bunları işlemektir (Rudman, 1995, s. 221). Çocuk edebiyatında farklı kültürlerdeki karakterler de üç boyutlu işlendiğinde bu tür karakter diğer karakterlerin gerisinde kalmaz. Eşitlikçi bir yer edinebilir. Böylece okur da onları daha derin ve anlamlı bir biçimde tanıyabilir ve eşduyum kurabilir.

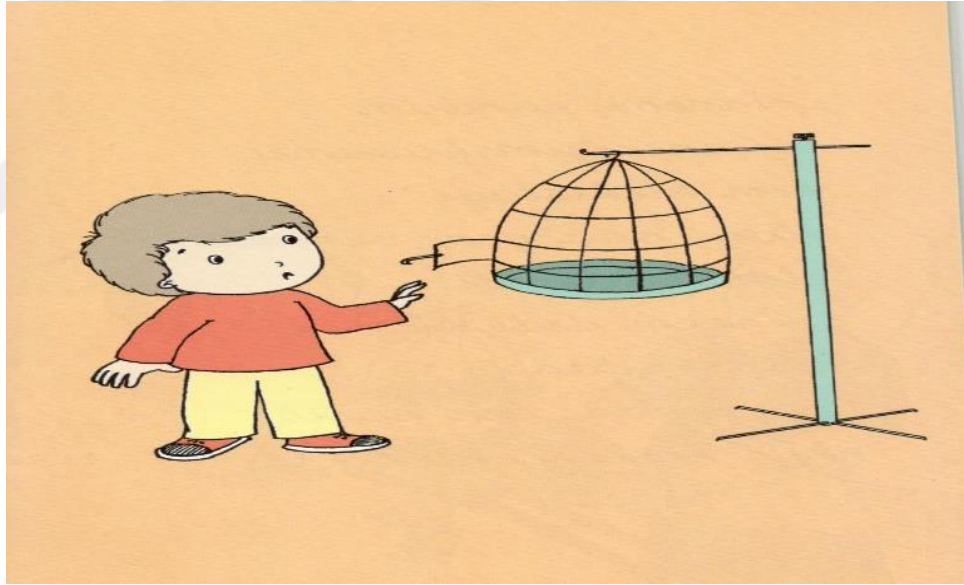
Çok boyutlu karakterlerin yoğun işlevsellikleri tek boyutlu karakterlerin kurgusal evrende bir görev üstlenmedikleri anlamına da gelmez. Keen (2007, s. 95)'e göre tek boyutlu karakterlerin tümüyle işlevsiz olduğu düşünülmemelidir. Çünkü bu tür karakterler sanıldıklarının ötesinde okurun kurmaca metinlerle bağ ve karakterlerle eşduyum kurmasında büyük bir rol oynayabilir. Çünkü hızlı ve kolay tanınabilir karakterler olduklarından okumanın sürdürülmesine de yardım ederler.

Üç boyutlu karakterler yaratmanın resimli kitaplarda daha güç olduğu söylenebilir. Ancak sözcük ve görsellerin bütünleştirilmesiyle bu sorun da başarılı bir

biçimde giderilebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 121). Karakterlere boyut kazandırılması açısından resimli kitaplarda farklı bir sınıflamadan söz edilebilir.

Painter, Martin ve Unsworth (2012, s. 30-34)'a göre bütün görsel biçemlere uyarlanması güç bir sınıflandırma olmakla birlikte resimli çocuk kitaplarında karakterler temel olarak “indirgemeci” (*minimalist*), “kapsamlı” (*generic*) ve “doğalcı” (*naturalistic*) ve fazla kullanım sıklığına sahip olmayan “karikatürize” ve hipergerçeklik” olmak üzere 5 tür altında irdelenebilir:

- 1. İndirgemeci Biçem:** Ayrıntılar verilmeden karakterler görsel bir yalınlıkla aktarılır. Örneğin; bir insan kafası için halka ya da oval biçimler, gözler için küçük çemberler ya da noktalar kullanılır. Yüz ya da beden uyumunun tümüyle yakalanmasına gereksinim duyulmaz. Kısacası derinlik en alt düzeydedir. İletilerini taşımak için güldürüye başvurduğundan toplumsal yoruma da daha uygundur.



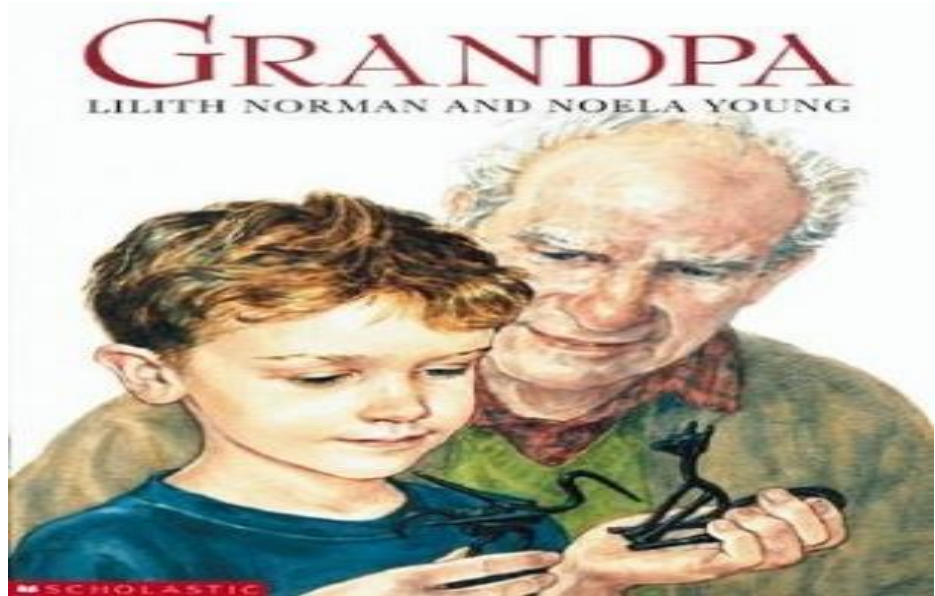
(Kuşumu Kim Kışkışladı?, 2011)

- 2. Kapsamlı (Generic) Biçem:** Karakterler “sokaktaki adam” tipinde yaratılır. Çoğu resimli kitaplarda da bu biçemin yeğlendiği görülür, böylelikle —dolaylı da olsa— çocuk okurun kendini temel karakterin yerine koyması beklenir. Bu biçem aracılığıyla çocuk okurun kendini karakterin yerine koyarak eşduyumu ve özdeşim kurması sağlanır. Çünkü yaratılan karakter, çocuk için bilindiklerdir.



(Sözcük Sihirbazı, 2008)

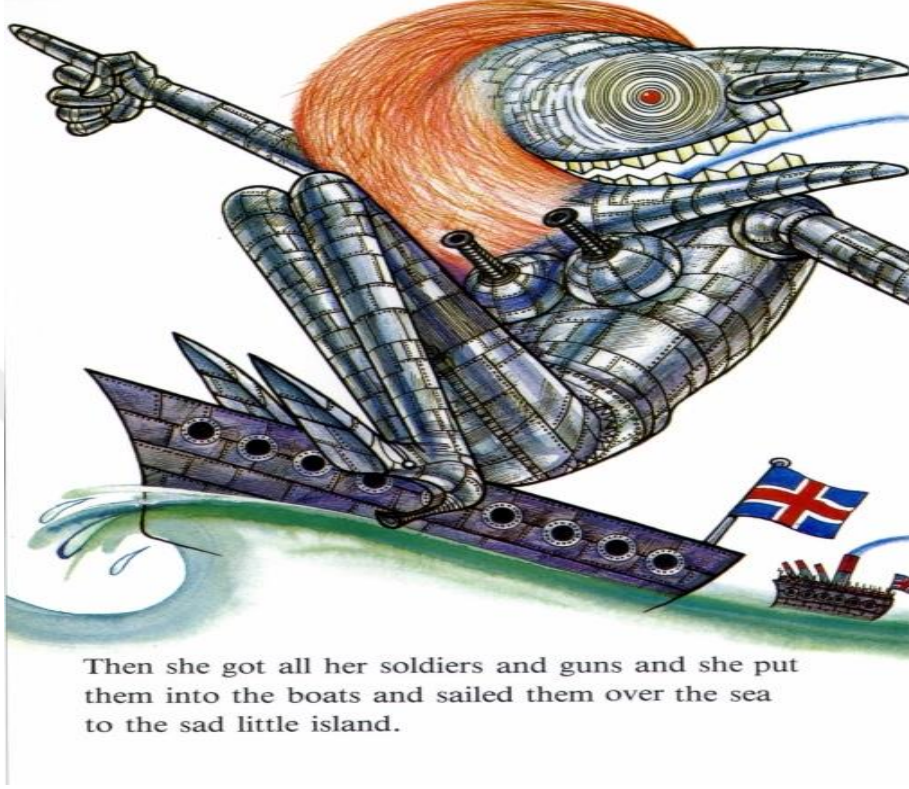
- 3. Doğalcı Biçem:** Diğer biçemlerle karşılaştırıldığında bu yöntem daha ince, sınırlandırılmış ve tüm ayrımları verebilecek yeterliliktedir. Öyle ki karakterler gerçek insan izlenimi verir. Betimleme açısından daha karmaşık ve daha ayrıntıcıdır.



(Grandpa, 2000)

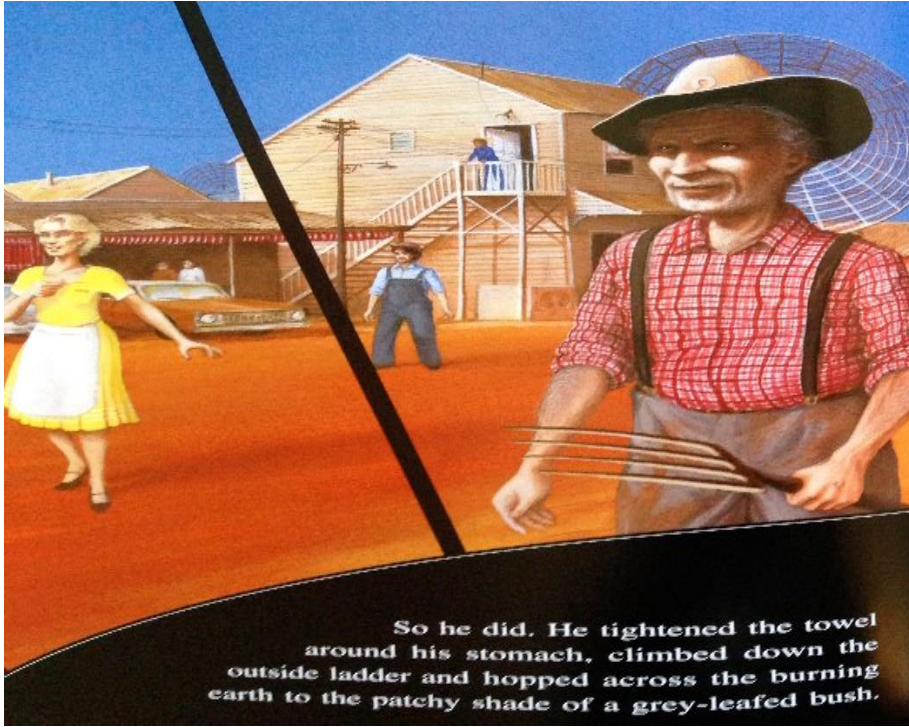
4. **Karikatürize ve Hiper-Gerçeklik Biçemleri:** Aktarılan üç biçimin dışında yoğun bir kullanım alanına sahip olmasa da bazı resimli kitaplarda karakterlerin yabancılaştırıcı etkisi olan “karikatürize” ve hiper-gerçeklik” biçiminde de çizilebileceği görülebilir:

Karikatürize



(The Tin-pot Foreign General and the Old Iron Woman, 2013)

Hiper-gerçeklik



(The Watertower, 1994)

#### 4.1.2.2.3.2. *Gelişim (development)*

Herakleitos'un felsefesinde olduğu gibi dünyadaki her şey sürekli bir değişimle ilgilidir (Russell, 2016, s. 98). Yaşamın temel yasası da yinelemenin tamamen ve mutlak biçimde reddedilmesine dayanır (McCarthy, 2016, s. 173). Buna koşut biçimde kurgusal yaşamın kendisi de genelde değişim ve dönüşümle ilgilenir. Yinelemelerden uzak durur. Öyküsel evrendeki dönüşümlerin kaçınılmazlığı gerçek yaşamla benzerlik gösterir.

Değişim geçirmelerine göre kurmaca karakterler, öyküsel evrende kendilerinde herhangi bir değişim görülmeyen ve güvenilir "*durağan karakterler*"; yeni değerler geliştiren, kişilik edinen ve değişim gösteren "*devingen karakterler*" olmak üzere iki biçimde çocuk okurla buluşur (Sever, 2013, s. 114; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 122-124).

Kurmaca karakterlerin değişim göstermeyeceği gibi kalıp bir düşünce gerçeği yansıtmaz. Onlar da gerek dış dünyayla gerek içsel dünyalarıyla olan etkileşimleri sonucunda gerçek insanlar gibi değişirler. Olay örgüsü genişledikçe onlarda duygusal, bilişsel, ahlaksal ve ruhsal yönden başkalaşımalar görülür. Çünkü yazınsal kurmaca büyük ölçüde onların değişimleriyle ilgilenir. Dolayısıyla başlangıçtan sona değin kurmaca karakterlerde değişim/değişimlerin görülmesi daha inandırıcıdır (Randall W. L., 2014, s. 189; Melrose, 2002, s. 18).

Değişim göstermeyen ya da derinlikten yoksun kurmaca karakterler kestirilebilir duruma gelir ve yazıyı sıradanlaştırır (Karr, 2016, s. 194-195). Oysa okurun kurmaca evrende aradığı dış dünyanın birebir yansıtımı değildir. Düşlenen gerçeklik, sıradanlığın aşılmasıdır. Dingen karakterler, gerçeklik duygusunu yoğunlaştırarak kurmaca evreni gerçek yaşama daha da yakınlaştırır ve inandırıcı kılar. Özellikle oylumlu yapıtlarda olaylar dizisinin etkisiyle karakterlerin hiçbir değişime uğramaması okuma eyleminin sürekliliğini önleyebilir. Sever (2013b, s. 115)'e göre karakterlerdeki değişimler bir nedensellik bağıyla yapılandırılmalıdır. Özellikle dönüşümlerin belli bir nedensellik ilişkisiyle oluşturulması "*çocuk-edebiyat*" ilişkisinin sürekliliği için gereklidir.

Forster (2016, s. 71) ise öykü anlatıcılarının nedenselliği önemsemelerine karşın öykünün ilerleyişini etkilemeyen başka olay ya da durumlara da yer verdiklerini belirtir:

*Öykü anlatanlar bu tür şeyleri çok yapar, çünkü sürekli olarak neden-sonuç ilişkilerini gözetmek zorunda değildirler. Olayların*



*gelişmesinde etkisi bulunmayan şeylerden söz etseler de, öykü sanatının yalın sınırları içinde kalmayı başarabilirler.*

Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 123-124)'a göre gerçek yaşamda bazı insanlar travmatik ya da sevindirici bir olay olmaksızın bir farkındalık yaratan değişimler geçirebilir. Kurgusal bir anlatıda (örneğin; bir romanda) ise değişimler bir saate ya da on yıl gibi uzun bir süreye yayılabilir. Ancak kurgusal evrende yalnızca zaman akışı bir karakterin değişimini göstermek için her zaman yeterli değildir. Kurguda zamanın dışında, aslında eskinin yerini alarak ya da onu değiştirerek karakterde yeni özellikler yaratan olayların etkisidir. Bu durumda karakterin kendisi değişimin farkında olmasa bile okur bunun bilincindedir

Değişimler ve bunların belli bir nedensellik bağıyla ortaya çıkması o evrenin inandırıcılığını arttıran temel etkidir. Kurgusal dünyada nedensellik bağının dışında gerçekleşebilecek ani değişimler de görülebilir. Böyle olaylarla karakterlere ilişkin olarak okurda farklı düşünceler geliştirilmeye çalışılır. Çocuk edebiyatının klasik yapıtlarından Pinokyo'daki bir sahne bu amaçla örneklendirilebilir. Yaşlı ustalar Antonio ve Gepetto önce birbirilerini çok fazla hırpalar ve barışırlar, ardından yine hırpalar ve yine barışırlar. Kavga-uzlaş, kavga-uzlaş döngüsü kurgu içinde belli bir nedensellik bağıyla sunulmaz. Değişimler ani ve geçicidir. İronik ve güldürü amaçlıdır. Döngüsel tartışmayla çocuk okura iki karakterin kişiliklerinin gösterilmeye çalışıldığı söylenebilir. Böylece onların aksi, ani tepkiler veren ya da hemen pişmanlık duyan huysuz yaşlılar oldukları sezdirilir:

*Mücadele sona erdiğinde, Antonio Usta, Gepetto'nun sarı perukasını ellerinin arasında buldu, Gepetto da marangozun kırçilli perukasının ağzına girmiş olduğunu fark etti.*

*"Verin perukamı!" diye bağırdı Antonio.*

*"Siz de benimkini verin barışalım."*

*İki ihtiyarcık, her biri kendi perukasını aldıktan sonra el sıkıştılar ve ömürleri boyunca iyi birer dost kalacaklarına yemin ettiler" (Pinokyo'nun Maceraları , 2015, s. 15-16).*

*Kendisine üçüncü kez Mısır Lapası dendiğini işiten Gepetto'nun gözü döndü, marangozun üstüne çullandı ve birbirlerine sayıp döktüler.*

*Çarpışma sona erdiğinde, Antonio Usta burnunun üstünde iki çizik daha buldu, diğerinin ceketinden de iki düğme eksilmişti. Böylece hesaplaştıktan sonra el sıkıştılar ve ömürleri boyunca iyi dost kalacaklarına dair yemin ettiler (Pinokyo'nun Maceraları , 2015, s. 17).*

#### 4.1.2.2.3.3. İçsel yaşama girme (penetration into “inner” life)

Yetişkin edebiyatına benzer biçimde çocuk edebiyatında da öykünün ilerlemesini sağlayan, temel ve yan karakterler vardır (Sever, 2013b, s. 76). Böyle bir ayırım kurmaca karakterlerin imgelemsel evrendeki konumlarından kaynaklanan bir sınıflandırmadır. Karakterlerin bu biçimde sınıflandırılmasıyla “kurmaca” ile “gerçeklik” arasındaki ince çizgi aydınlanır (Randall W. L., 2014, s. 385).

Kurmacanın “seçim” ve “odaklayım” ilkeleri gereğince yazar amacına uygun karakter ya da karakterler dizisi uydurur. Yaratmak istediği ahlaksal ve duyuşsal etkiyi sırtlayacak bazı karakterleri ise ötekilerine göre daha derinlikli bir biçimde işler. Kurmaca evrende onlara öncelik verir ya da onları okurun bakış açısına daha yakın bir konuma yerleştirir. Böylece temel ve yan karakterler ayrımı ortaya çıkar. Kurmaca evrende kapsadığı alanın genişliğinden dolayı temel karakter diğerlerine oranla daha bilindik, tanıdık ve görünürdür. Yan karakterler ise daha bulanık ve siliktir. Onlar temel karakterin benliğinin, ilgilerinin, etik tutum ve değerlerinin daha yalın ve daha belirli bir biçimde somutlaştırılmasını sağlayan yardımcı karakterlerdir. Neredeyse “*karakterleştirme açısından da bir sıfır noktasıdır*” (McCarthy, 2016, s. 44). Böylece kurmaca evren, boyutsal ve hiyerarşik statünün daha net ve belirgin biçimde işlendiği bir alana dönüşür. Çünkü gerçek yaşamda olduğu gibi edebiyatta da “*tam bir taraf tutmama hali olanaksızdır*” (Booth, 2012, s. 88). Öyküdeki bir karakterin önemi nasıl ve ne kadar geliştirildiğiyle ilintilidir. Yazarlar ya da çizerler herhangi bir karakterin daha az önemli olduğunu düşünürse onu derinlikli işlemez (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 114).

Kurmacada karakterlerin konumları gerçek yaşamdakine benzer biçimde okurun onlara ilişkin yargı geliştirmesine ya da onları tanmasına da etki eder. Örneğin; gündelik yaşamda insanlar için yakınındaki bireyler daha net ve derin iken, uzaktaki insanlar daha bulanık ve yüzeyseldirler. Bireyleri bu biçimde değerlendirme ve tanıma kurmaca evrendeki “temel” ve “yan” karakterler için de geçerlidir (Randall W. L., 2014, s. 186-187). Okurun derin bir biçimde gözlemledikleri temel karakterin yaşamıdır. Özellikle çocukların temel karakterle daha içten ve yakın bir iletişim kurdukları söylenebilir. Çünkü olay örgüsü ilerledikçe temel karakter daha fazla bilinir, yakın bir arkadaş gibi neredeyse tüm özellikleri ortaya çıkarılır. Diğer karakterler için ise aynı şeyi söylemek güçtür.

Gardner (1984, s. 65)'a göre temel karakter kendi amaçları için mücadele eden bir özne değil de başkalarının arzularına boyun eğen bir kurban olursa kurmaca ilgi çekici olmaz. Çünkü okurlar karakterlerin yaşamlarından ötürü kurgusal evrende gerçekleşenlere eşduyum kaynaklı bir ilgi gösterirler. Okur, karakterin bildiğinden daha fazlasını bilmesine, göremediği tehlikeleri öngörmesine karşın onun arzu ve değerlerini sempati duyarak anlamaya çalışır.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda temel karakterler bir bütün olarak geliştirilmelidir. Okurlar, karakterleri üstünlükleri ve zayıflıklarını içeren birçok özelliğiyle öğrenmelidir (Anderson, 2013, s. 32). Bir kahramanın başarısızlık ya da korku yaşaması çok da önemli değildir; önemli olan akıl ve mantık gücüyle bunların üstesinden gelmesi ve olumsuz koşullara direnç gösterebilmesidir (Sever, 2013b, s. 118).

Yazar temel karakteri insan dışındaki bir varlık ya da nesneden seçecekse yaygın olmayan yerine çocuk okur için bilindik olanı işlemelidir (Seuling, 2005, s. 45). Çocuğun tanıdığı nesne ya da hayvanlara öncelik verilmesinin öğretimdeki yakından uzağa ilkesiyle ilgili bir durum olduğu söylenebilir. Senemoğlu (2015, s. 62)'na göre çocuk *“kuğuları öğrenmeden önce çevresinde kolayca görebileceği kaz vb. hayvanları inceleyebilir.”*

Temel karakteri güdüleyen, olaylar örgüsünü ya da özel bir sorunu çözmeye isteklendiren nedenler açık olmalıdır. Eğer karakter sorunun çözümüne gereksinim duymaz ya da bu konuda yeterince istekli davranmazsa okur onun eylemlerine inanmayabilir. Temel karakterin başarısız olması durumunda neyin tehlikede olacağını okur bilmelidir. Yazar, karakterinin neyi niçin yaptığını belirten doğrulama imlerini göstermelidir. Böylelikle okur, karakterlerin umutları, başarıları ve duygularıyla özdeşim kurabilir (Seuling, 2005, s. 90).

#### 4.1.3. Olay Örgüsü

Kurmaca evrenin temel amacı olayları belli bir dizge içinde sunmak ya da onları nesnel gerçekliğe dönüştürmek değildir. Temel kaygı dünyayı ve yaşamı farklı bir gerçekliğe çekmek/dönüştürmek ve başka bir düzen içinde yeniden yaratmaktır. Bu açıdan olay örgüsü kurmaca evrende gerçekleşenlerin hem bir sıralaması hem de gerçek

dünyanın ihlal edilebilen yasalarından biridir. Çünkü yazarın amaçları ve yaratmak istedikleri çerçevesinde olayların birbirini izleme sırası sınırsız bir esnekliğe sahiptir.

Bütün kurgusal yapıtlar bir olay örgüsüne sahiptir. Olay örgüsü olmadığı söylenen yapıtlarda bile öyküsel dünyaya ilişkin gerçeği keşfetmek arzusu okuru ileri doğru iter (Booth, 2012, s. 135). Bu yönden anlatısal düzenleme geçmiş ve şimdiki deneyimi, bireysel ve tarihsel belleği bir araya getirir (Smith H. , 2005, s. 106).

Aristoteles (2014b, s. 33-34) Poetika'da yazınsal yapıtlarda en önemli ve ilk ögenin olay örgüsü olduğunu belirtir. Bir bütün oluşturulması için "olay düzeni" açısından öykü başlangıç, orta ve son içermelidir. Nitelikli bir öykünün düzenlenmesi de bu biçimleri içermesine bağlıdır. Ayrıca bir şeyin güzelliğinin rastlantısallıktan çok parçalarının düzenli biçimde işlenmesine bağlı olduğunu söyler. Bu nedenle öykü, insan belleğinin kavrayabileceği uzunlukta olmalıdır: Ne insanın algılamakta güçlük çekeceği kadar uzun, ne de belleğinde bulanıklaşacak kadar kısa.

Nodelman ve Reimer (2003, s. 65)'a göre olay örgüsü, öyküleri farklı yöntemlerle düzenler. Nitelikli olay örgüleri ise okuruna iki çeşit haz sağlar: 1) *ertelemenin gerginliği ve tamamlamaya ilişkin kestirimde bulunmanın oluşturduğu tamamlanmamışlık hazzı*; 2) *tamamlama hazzı*.

Forster (2016, s. 128-129)'a göre olay örgüsü olayların anlatımıdır, ancak burada en önemli özellik olayların belli bir neden sonuç ilişkisi içinde olması ve bir ilgi uyandırmasıdır. Olayların birbiriyle örtüştürülmesi ya da ilişkilendirilmesi bilişsel süreçlerle yakından ilintilidir. Dolayısıyla olay örgüsü okurdan bellek ve zekâ ister. Olay örgüsü ve öykü arasındaki ayrım şöyle somutlaştırabilir:

1. *Kral öldü, arkasından kraliçe de öldü.*
2. *Kral öldü, sonra üzüntüsünden kraliçe de öldü.*

İlk tümce ilkel bir öyküdür. İkinci tümce ise içinde merak, neden-sonuç ilişkisi ve okurun sonrasını öğrenmek için ilgisini çeken bir duygu barındırdığı için olay örgüsünün yalın bir örneğidir.

Booth (2012, s. 136) da nedensel ilişkinin yazarın kullanabileceği en etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtir. Çünkü okur, nedensel bir zincir gördüğünde sonunda ne olacağını merak eder ve kendisinde eksik bir şeyi tamamlama arzusu ortaya çıkar.

Randall (2014, s. 148-153)'a göre de olay örgüsü bir seçim ilkesine dayandığından içerdiği olaylardan daha fazlasını kurgusal evrenin dışında tutar. Okurun bir öyküyü özetlemesine ve anlatılanların neyle ilgili olduğunu anımsamasına yardımcı olur. Aynı anda hem öykünün gelişmesini hem de bozulmasını, ruhunu ve iskeletini temsil eder. Ayrıca nedensellik ilkesi kapsamında gerçekleşenlerin sürekli birbirine bağlanarak okuma eyleminin sürdürülmesini ve ondan haz duyulmasını olanaklı kılan çizgidir. İşte, bu nedensellikten dolayı çocukların erken yaşlardan başlayarak olay örgüsüyle tanıştırılması gerekir. Böylece onlarda neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi oluşturulur. Olay örgüsü dört bakış açısıyla görülebilir ve her açıdan da farklı farklı yaşanır:

1. **Kurmaca karakterlerin gördüğü olay örgüsü:** Karakterlerin bakış açısından her şey olduğu gibidir, birbiri ardına sıralanan hep aynı şey. Bir anlamda izlemek zorunda oldukları “*kader çizgisi*”dir.
2. **Anlatıcının gördüğü olay örgüsü:** Bu, öykünün anlatıldığı kiple ilgilidir. Birçok öykü de geçmiş zaman kipiyle yazıldığı için anlatıcı açısından her şey bitmiştir aslında.
3. **Okurun gördüğü olay örgüsü:** Öykü, okur için geleceğe odaklanan ve nereye gittiği tümüyle kestirilemeyen dolambaçlı bir yoldur. Ayrıca okur metni ileriye doğru okumasına karşın geriye doğru anlar. Geçmişte gerçekleşenleri sonrakilerle bütünleştirerek kurgusal evreni oluşturur.
4. **Yazarın gördüğü olay örgüsü:** Yazar için olayların gitmesi gerektiği yerin, esneklik derecesi tasarımın ne ölçüde değişmez kalıp, ne ölçüde serbest olduğuna göre değişen plandır.

Olay örgüsü çocuklar açısından bilindik bir bileşendir. Yaşamlarının ilk evrelerinde dinledikleri ninniler ve masallar, çok yalın da olsa, bir olay örgüsüne dayanır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 142). Özellikle kurgusal olay örgüsünün neden-sonuç ilişkisine dayalı işleyişi çocuğun bilişsel gelişimi açısından önemlidir. Olay örgüsü, çoğunlukla bir sorunun çözümlenmesine odaklandığı için çocuğun problem çözme becerilerinin gelişmesine de yardım eder (Alpöge, 2003, s. 32).

Sever (2013b, s. 77)'e göre nitelikli bir biçimde kurgulanmış olaylar dizisi çocukların hem kendi yaşamlarını ve birikimlerini tanımlarına hem de sanatçının kurguladığı yaşam durumlarından yeni deneyimler edinmelerine yardım eder.

Bayrav (1999, s. 29)'a göre anlatım öncelikle belli bir olay ya da durumdan yola çıkarak bir sonuca varmayı amaçlar. Başlangıçta var olan dengenin bozulması söz konusudur. Karakter(ler) de dengeyi yeniden kurmak için birçok girişimlerde bulunurlar. Doğal olarak bu çabalar boyunca birçok olay, durum ya da düşünce de ortaya çıkar. Bu mücadele sonucunda dengenin yakalanıp yakalanmayacağı ise kesin değildir, bir belirsizlik taşır.

Appleyard (1994, s. 63) çocukluk dönemine seslenen anlatılarda olay örgüsünün temel olarak “*denge — dengesizlik — yeniden denge*” üzerine kurulduğunu belirtir. Bu, ayrıca çocuğun bilişsel gelişim süreciyle de koşut bir yapıya sahiptir. Çocuğun bilişsel gelişimini inceleyen Piaget'e göre de “*bilişsel gelişim, dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik ve yeniden denge süreci*”dir (Senemoğlu, 2015, s. 35).

Nodelman (2008, s. 80-81) ise çocuklara seslenen yapıtlardaki olay örgüsünün temelde döngüsel bir çerçeveye sahip olduğunu belirtir. Bu açıdan olay örgüsünün temel sıralaması “*ev (home)—evden ayrılış—eve dönüş*” biçimindedir. “*Ev*” çocuğun güvenliğini, kısıtlanmasını ve rahat devinmemesini imleyen bir eğretilenemeyken; “*evden ayrılış*” çocuğun özgürlük, gelişme ve tehlikeyle tanışması anlamına gelir. Son aşama olan “*eve dönüş*” ise çıktığı serüvende edindiği deneyimler sonucunda çocuğun kendi iyiliği için sınırlamaları kabul etmesine göndermede bulunur. Bununla birlikte günümüzde bu tipik olay örgüsünün yerini daha karmaşık, daha belirsiz ve eve dönmenin değerinin sorgulandığı açık sonlara bıraktığı da görülebilir (Nodelman, 2008, s. 285).

Yuva/ev çocuk gerçekliği açısından da önemli bir uzamdır. Solso, MacLin ve MacLin (2013, s. 372)'e göre çocuklarda bir açıdan bölgesel benmerkezcilik (egosantrizm) vardır. Kendi evlerini, yaşadıkları yerin (ülke, bölge, şehir, yakın çevre) merkezine koymaları ve coğrafik olarak dış dünyayı bu konumdan betimlemeleri çok yaygın olan bir durumdur. Bölgesel benmerkezcilik alışmanın bir sonucudur ve duygusal bir rahatlık sağlar. Bu nedenle de “ev” sözcüğü insan dağarcığındaki en rahatlatıcı sözcüklerden biridir.

Gamble ve Yates (2002, s. 43) de bu döngüsel olay örgüsünün çocuk gerçekliği açısından uygun olduğunu dile getirir. Çünkü çocuk okur, düzenin yeniden sağlandığı (*normalliğin restore edildiği*) ve güvenli alana dönüşün vurgulandığı kapanış biçimlerini içeren öyküleri yeğlerler.

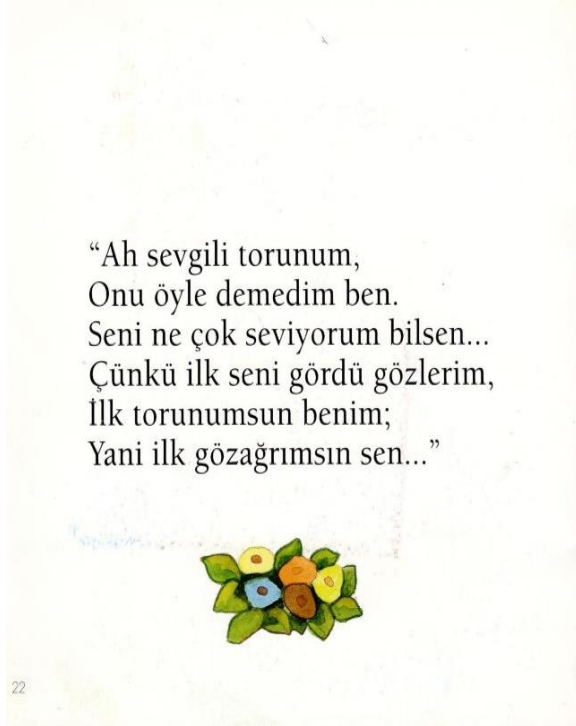
Okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen yazınsal nitelikli “Kırmızı Fil’i Gördünüz mü?” adlı yapıt bu sürecin (*denge — dengesizlik — yeniden denge* ya da *ev—evden ayrılış—eve dönüş*) örneklendirilmesi için incelenebilir. Yapıtın temel karakteri çocuk bir sabah uyandığında odasının duvarında asılı olan resimdeki filin yerinde olmadığını görür. Onu bulmak için resimdeki bütün hayvanlara fili görüp görmediklerini sorar. Hiçbirinden Kırmızı Fil’in nerede olduğunu öğrenemez ve onu bulma çabalarının tümü sonuçsuz kalır. Ancak yapıtın sonunda Kırmızı Fil kendi başına geri döner ve resimdeki yerine yerleşerek bozulan dengeye eski düzeni getirir:



(Kırmızı Fil'i gördünüz mü?, 2010, s. 4 ve 16)

“Denge—dengesizlik—yeniden denge” süreci çocuk edebiyatı yapıtlarında yalnızca var olan kurulu düzenle (mekânsal ya da zamansal olabilir) ilişkili değildir. Bu, çocuk karakterlerin bilişsel süreçlerindeki dengenin yakalanması, başka deyişle onların kurmaca evrende öğrenmelerini de içerebilir. Bilişsel dengeyi kurmanın özellikle okul öncesi yapıtlarında sıklıkla görüldüğü söylenebilir. Buna ilişkin okul öncesi dönem çocuklarına seslenen “*Babaannemin Gözü Ağrıdı*” adlı yapıt irdelenebilir:

“Babaannemin Gözü Ağrıdı” adlı yapıtın ana karakteri, babaannesinin bir gün arkadaşına, ilk göz ağrısının torunu olduğunu söylediğini işitir. Ancak çocuk bu sözün ne anlama geldiğini kavrayamaz. Kendisinde var olan şemalar bunu anlamlandırmasına izin vermez. Böylece bir dengesizlik durumu ortaya çıkar. Babaannesinin “gözünün neden ağrıdığını!” bulmaya çalışır. Babaanne ona açıklama yapıp yeniden dengeyi kurana değin mantıklı bir sonuca ulaşamaz:



(Babaannemin Gözü Ağrıda, 2006, s. 22-23)

Nitelikli bir biçimde kurgulanmış bir olay örgüsü çocuk okurun öz yaşamını ve birikimini tanımasına yardım etmesinin yanında sanatçının kurguladığı yaşam durumlarından yeni deneyimler edinmesini sağlar (Sever, 2013b, s. 77). Yazınsal nitelikteki çocuk edebiyatı yapıtlarında olay örgüsünün şu özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir (Forster, 2016, s. 130-133; Seuling, 2005, s. 80; Gardner, 1984, s. 60):

- ❖ Olay örgüsü yapılandırılırken her şeyden önce karakter ve okur için yaratacağı etki düşünülmelidir.
- ❖ Olay örgüsü yalın, özlü ve ileriye doğru belli çizgilerle geliştirilmeli.
- ❖ Karmaşık olmamalıdır. İleri yaş düzeyindeki çocuklara seslenen yapıtlarda olay örgüsü karmaşık olsa bile tüm parçalar canlı bir varlık gibi birbiriyle bütünleşmiş olmalıdır.
- ❖ İçinde barındırdığı her sözün, her eylemin bir önemi bulunmalı ve kurgunun açılıp genişlemesine yardım etmelidir.
- ❖ Beklenmedik olay ya da durumlarla okur şaşırtılmalıdır.
- ❖ Olay örgüsü güç ya da kolay olabilir, içinde gizem barındırabilir, ancak okuru yanıltmaktan kesinlikle sakınmalıdır.



#### 4.1.3.1. Süredizinsel (Kronolojik) Düzenleme

Bir çeşit harita işlevi gören olay örgüsünü yazar, öykünün duygusunu okurun çıkarmasına yardım etmek amacıyla tasarlar. Nitelikli olay örgüleri başlangıç, orta ve bir son içerir. Yapay bir bileşen özelliği gösteren olay örgüsünün temel amacı yaşamı yalınlaştırmaktır. Yazar olayları, karakterleri ve duyguları seçerek bunu gerçekleştirir. Sınırlı sayıda oluntuya yer verilir, bunlar da yalnızca öykünün içermesi gerekenlerdir. Nitelikli bir olay örgüsünde gelişme için çatışmayı olanaklı kılan erteleme, heyecan ve devinim çocuğun bireysel olarak öyküye karışmasını sağlar (Sawyer, 2012, s. 84). Forster (2016, s. 130) da gizem ve şaşkınlık duygularının olayları anlatırken zaman sırasını gözetmekten doğduğunu belirtir.

Olay örgüsünün dizimlenmesinde birçok farklı örüntü gözlenebilmesine karşın çocuk edebiyatı yapıtlarında yaygın olarak süredizinsel düzenleme görülür (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 142).

Aristotelesçi mantığa dayanan süredizinsel düzenleme, yazınsal iletişim açısından gerilim düğümlerinin, doyumun ve özdeşimin kaynağıdır (Randall W. L., 2014, s. 126; Jusdanis, 2012, s. 161). Bu yapıyı ortaya çıkaran parçaların dağılımında da bir eşitlikten söz etmek güçtür. Bunlar arasında uzunluk, kısalık ve yoğunluk açısından farklılıklar vardır ve aralarındaki ilişki çeşitlidir (Bayrav, 1999, s. 30).

##### 4.1.3.1.1. Başlangıç

Kurmaca bir yapıtın açılışı aynı zamanda bir sessizlikten doğar gibidir, çünkü kendinden önce var olmayan kurgusal bir dünyanın kapılarını açar (Eagleton, 2015, s. 18). Bu açıdan başlangıçlar dış dünyadan, kendine özgü fiziksel, algısal, mantıksal özellikleri olan sözel dünyaya giriş (Calvino, 2011, s. 149) ve yazarın düşlediği dünya ile gerçek dünyayı birbirinden ayıran bir eşiktir (Lodge, 2013, s. 18).

Başlangıç biçimi açısından kurmaca anlatılarda bir çeşitlilikten söz edilebilir. Yazar öyküye mekânın tanıtılmasıyla, bir diyalogun ortasından, kaba bir jestle, felsefi bir düşünceyle, kurgusal okura seslenerek giriş yapabilir (Lodge, 2013, s. 21-23).

Başlangıç özellikle ilgi süreleri çok kısa olan okul öncesi çocukları için önemlidir. Bu nedenle başlangıçlar çocuk okurun ilgisini hemen çekmelidir. İlgi okurun önemseyeceği ve bağ kurabileceği bir çatışma ve karakterler kullanılarak yapılandırılmalıdır (Sawyer, 2012, s. 84).

Leech ve Short (2007, s. 143)'a göre yoğunlaşmanın bir noktası kurmacanın başlangıcıdır, bu nedenle başlangıç en azından bir öngörü noktası olmalıdır. Nikolajeva ve Scott (2006, s. 62) da genel kanı uyarınca çocukların anlatısal düzlemdeki betimlemelerden hoşlanmadıklarını dile getirirler. Bu nedenle kurmaca metinlerde görseller aracılığıyla betimlemeler en alt düzeyde tutulur. Görsel betimlemeler ise dilsel göstergelerin tersine sınırsız olanaklara sahiptir. Görsel betimlemelerde yalnızca yer-zaman gözlemlenmez; ayrıca kimi durumlarda görseller metindeki betimlemeleri de aşabilir. Özellikle yazarın ve çizerin farklı olduğu çocuk kitaplarında bu görülebilecek olası bir durumdur.

Seuling (2005, s. 68) de bir arka plan oluşturulması ya da karakterlerin betimlenmesi için çocuk okurun çok fazla bekleyebileceğini söylemenin güç olduğunu belirtir. Bu nedenle, öykünün hemen bir eylemle başlaması uygun olabilir. Örneğin; “*Chadwick, kahverengi ve beyaz renkli bir köpekti.*” ve “*Chadwick kayboldu.*” tümcelerini ele alalım. Özellikle ikinci tümcedeki önemli sözcük “kaybolmak” eylemidir. Bu sözcük okurun duygularını devindirir ve okuru hemen küçük bir dramatisasyonun içine çeker.

“Ormanın Kalbindeki Çocuk” adlı roman devinimsel bir başlangıca örnek verilebilir. Yazar, öykünün temel karakteri Nuh Arpasuyu’na ilişkin herhangi bir arka plan oluşturmadan onu doğrudan bir eylemsellik içinde gösterir. Karakterin ya da çevresinin tanıtılması, evden uzaklaşma kararının nedeni ilerleyen sayfalarda okurla paylaşılır. Nuh, evden çıktıktan sonra bir ormandan geçer. Yolun sonunda doyma duygusunu yitirmiş görünen bir eşek ve bir sosis köpekle tanışır. Bunlarla karşılaştığı yerde çok ilginç bir ağaç ve tuhaf bir oyuncakçı dükkânı görür. Dükkânın sahibiyle tanışır. Kurgunun asıl ilgi çekici yönlerinden biri de bu dükkânın sahibinin Pinokyo olmasıdır. Ancak o artık bir kukla değil, yaşlanmış ve içine kapanık yaşlı biri olmuştur:

***Nuh Arpasuyu sabahleyin erkenden evden çıktı.** Güneş daha yükselmemiş, köpekler havlamaya başlamamış, tarlaların üzerine düşen çiy henüz durmamıştı.*

*Yatağından çıkıp geceden hazırladığı giysileri kuşandı, nefesini tutarak sessizce aşağı indi. Basamakların üçü, tahtaların birbirine çok iyi tutturulmadığı yerlerde gıcırdayıyordu. Bu yüzden, olabildiğince az gürültü çıkarmaya çalışarak o basamakların üzerine çok yavaş bastı.*

*Holde paltosunu aldı, ama evden çıkana dek ayakkabılarını giymedi. Küçük yol boyunca yürüyüp bahçe kapısını açtı, kapıdan geçip kapıyı tekrar arkasından kapadı. Anne babası ayakları altında gıcırdayan*

*çakılların sesini duyar da merak edip aşağıya iner diye olabildiğince yavaş yürüyordu (Ormanın Kalbindeki Çocuk, 2016, s. 5).*

“Dünyanın En Acayip Hayvanı” adlı yapıtın başlangıç bölümü de eylem ağırlıklı bir giriş için örneklendirilebilir. Gösteri yapmak amacıyla kente gelen bir at arabasının şehir meydanına doğru ilerleyişi anlatılır:

***Adam geceleyn, iki atın çektiği bir arabayla geldi. Yaktığı sobanın tüten bacasıyla, araba ahşap bir eve benziyordu. Gerçekten de bu at arabası adamın eviydi.***

*Şehrin meydanında arabasını durdurdu. Vakit iyice geç olduğu ve herkes evine çekildiği, hatta kimileri çoktan yatağına girdiği için kimse onun gelişini fark etmedi.*

*Adam bir lokma peynir ekmek yiyip işine koyuldu. Yıldızlı gökyüzünün altında sessizce, epey çalıştıktan sonra arabasına girdi. Yanında yaşayan, birlikte şehir meydanlarına gittiği hayvanı biraz sevdi. Bu, dünyanın en acayip hayvanıydı (Dünyanın En Acayip Hayvanı , 2016, s. 7).*

Olay örgüsü boyunca bir gerilim oluşturan, okurun merak duygusunu canlı tutan çatışmalar (Sever, 2013b, s. 128) başlangıç için de önemlidir. Bir öykünün başlayabilmesi için karakterlerin aksiliklerle, aydınlanmalarla ya da büyük değişimlerle karşılaşması gerekir (Eagleton, 2015, s. 182-183). Üstesinden gelinmesi için bazı engeller olmazsa gerçek bir öyküden söz etmek güçtür. Çatışma, öyküye sağlamlık ve farklı bir katman verir. Sıra dışılıklar da karakterin ne yapacağını göstermek için bir çağrı olur (Seuling, 2005, s. 97).

Gardner (1984, s. 187) kurmaca evrendeki anlamın tüm merkezinin çatışmalarda gizli olduğunu belirtir. Bu nedenle çatışmaları doğuran iç ve dış tetikleyiciler karakteri hem baskılamalı hem de eyleme geçirmelidir. Baskılayıcılar yalnızca karakterin içinde bulunduğu çevreden kaynaklanmamalıdır. İçsel dünyasından da izler taşınmalıdır. İçsel dünyanın göz ardı edildiği bir durumda çatışma atılabilir. Dış ve iç baskılayıcılar birlikte olduğu zaman ancak bir kuşku ya da etik bir seçim ortaya çıkabilir. İki baskılayıcı ögenin birlikte ortaya çıkmasının diğer bir sonucu ise derin anlamın yaratılmasıdır. Gerçek gerilim, ahlaksal seçimdeki güçlüğü dramatik temsiline bağlıdır.

Melrose (2002, s. 18)’a göre çocuklara seslenen öykülerin çatışmayla açılması sıklıkla önerilir. Çatışmanın tanıtılması çok geciktirilmemelidir. Bu katı bir kural değildir, ancak önemli bir değişim mutlaka olmalıdır. Başlangıçtan sona değin bir şeyler

değişmelidir. Ne de olsa gerçek dünyada da şeyler asla, tümüyle oldukları gibi geriye gitmezler.

Çocuk edebiyatının klasik yapıtlarından “Küçük Kara Balık”ta Küçük Kara Balık, annesi ve onların yaşadıkları dere kısaca betimlendikten sonra öykünün hemen bir çatışmayla başladığı görülür. Kişi-kişi (Küçük Kara Balık ve annesi arasında) çatışma türünün görüldüğü bu sahnede Küçük Kara Balık’ın farklı yerlere yolculuk yapma arzusu ve annesinin buna karşı çıkışı çatışmanın temel nedenidir:

*Ne var ki, Küçük Kara Balık birkaç gündür düşünceliymiş ve çok az konuşuyormuş. Tembelce ve isteksizce bir o tarafa bir bu tarafa gidiyor, çoğu zaman hastalandığını ve kısa zamanda iyileşeceğini sanıyormuş ama gel gör ki bizim Küçük Kara Balık’ın derdi bambaşkaydı!*

*Bir sabah erkenden, daha güneş doğmadan Küçük Kara Balık annesini uyandırıp ona: “Anneciğim, seninle biraz konuşmak istiyorum” demiş.*

*Annesi uykulu uykulu:*

*“Yavrum, zamanı mı şimdi? Haydi, şimdi çıkıp biraz dolaşalım, daha sonra konuşuruz” demiş.*

*Küçük Kara Balık:*

*“Hayır anne, ben artık dolaşmak istemiyorum. Benim buradan gitmem gerekiyor.” demiş.*

*Annesi:*

*“Mutlaka gitmen mi gerekiyor?” diye sormuş.*

*Küçük Kara Balık, “Evet, anneciğim,” demiş, “mutlaka gitmem gerekiyor.”*

*Annesi, “Ama böyle sabah sabah nereye gitmek istiyorsun?” diye sormuş.*

*Küçük Kara Balık, “Derenin bittiği yeri bulmaya gidiyorum. Anneciğim biliyor musun, ben aylardır derenin nerede bittiğini anlamaya çalışıyorum. Dün gece hiç uyumadım ve sabaha kadar bunu düşündüm. Sonunda gidip derenin bittiği yeri bulmaya karar verdim. Başka yerlerde neler olduğunu merak ediyorum” demiş (Küçük Kara Balık , 2013, s. 16-18).*

#### 4.1.3.1.2. Orta

Bir öykünün ortası her şeyin gerçekleştiği yerdir. Okur, öyküye devinim kazandıran sorunlar ve çatışmalarla bu aşamada karşılaşır. Bu aşama sınırlar ve olasılıklar, tehlikeler ve düşler, engeller ve amaçlar, gerçek ve ideal arasındaki sürekli mücadeleden kaynaklanan bir gerilim alanıdır. Farklı bir deyişle öykünün varlık

nedenidir. Çünkü herhangi bir öyküde mücadele yoksa öykünün varlığından da söz etmek güçtür. Bu aşama ayrıca karakterlerle özdeşim kurma basamağıdır. Okur, karakterlerin mücadelelerine ve yaşadıklarına tanık olur ve bunları paylaşır. Ya onların mücadelelerine sempati duyar ya da onların kötü durumlarıyla kendi güvenli konumunu karşılaştırarak bir rahatlama duygusu yaşar (Randall W. L., 2014, s. 124-125).

Olay örgüsünün ortasında, çatışma ya da sorun daha açık olabilir. Karakterlerin etkileşimi sonucu artan eylem okurun daha yoğun bir biçimde olay örgüsüne karışmasına yardım eder. Çatışmanın çözümü ya da kimin, neyin çatışmaya neden olduğunun tanıtılması bu noktada çok net bir biçimde sunulmamalıdır. Okur, şimdiden ne olacağını bilirse öyküyü bitirmek için çok az neden bulabilir. Gelişmenin hızlandırılması ve gerilimin yapılandırılması okur sona doğru yaklaşırken sürdürülmelidir. Yeni sorunlar aracılığıyla olay örgüsünde dönüşümler yaratılabilir ya da yanlış sonlar önerilerek okuma eylemini sürdürmesi için okur güdülenebilir (Sawyer, 2012, s. 85).

Yanlış sonlar önerme açısından “Ormanın Kalbindeki Çocuk” adlı yapıt irdelenebilir. Yapıtta çocuk okura gerçekleşmeyen bir kehanet sunulur. Evden ayrılan temel karakterin (Nuh) bir daha evine dönmeyeceği söylenir. Ancak, Nuh değişim geçirerek evine geri döner. Önerilen bu yanlış son, evrenin genişlemesine yardım eder:

*Bu saatte hava hala karanlıktı, Nuh ilerde kıvrılıp yokuş yukarı devam eden yolu seçebilmek için gözlerini kısıp baktı. Hava aydınlandıkça gölgeler içinde saklanabilecek tehlikeleri fark edebilmesi mümkün olacaktı. İlk 20-30 kilometrenin sonuna geldiğinde, evini uzaktan son kez görebileceği o dönemeçte durup, mutfak bacasından çıkarak kuzeye doğru kıvrıla kıvrıla uzanan dumana baktı ve **kendisinin evden sonsuza dek ayrıldığından habersiz**, güven içinde sıcacık yataklarında yatan anne babasını düşündü. Hiç aklında olmamasına rağmen, azıcık üzüntü duydu (Ormanın Kalbindeki Çocuk, 2016, s. 5-6).*

Günay (2003, s. 140)’a göre de “önceleme” ya da “önceden bildirme” yöntemi olarak da bilinen bu yöntemde daha sonra olacak ya da olabilecek bir olayla ilgili olarak önceden bir bilgi verme söz konusudur. Önceleme öncelikle seyrek görülen bir anlatım biçimidir. Çünkü bir şeyi önceden bildirmek okurun ilgisini öldürür, gelecekte gerçekleşecek bir olayın bilinmesi okur açısından daha sonrasının okunmasını gereksiz kılabilir.

#### 4.1.3.1.3. Son

Bütün nitelikli anlatıların sonunda okuru bekleyen bir sürpriz vardır (Eagleton, 2015, s. 30). Ayrıca çözülecek bir sorun yoksa ya da çözüm geçici olarak geri çekilmezse ortaya bir öykü çıkmaz. Bu nedenle de anlatıyı ayakta tutan şey bir yönüyle çözümün yokluğudur (Eagleton, 2015, s. 116; Randall W. L., 2014, s. 173). Öyküdeki sorunların bir çözüme kavuşması genel olarak sonun bir işlevidir. Öykülerdeki sonlar anlatının çekiciliğini ve son deneyimini canlı tutan bir parçadır. Dolayısıyla da öykünün sağladığı “katarsis”, yani doyum duygusuyla ilgilidir (Randall W. L., 2014, s. 123).

Çocuk okur kabul edilebilirlikten uzak bir sonuçla baş başa bırakılırsa yazınsal iletişimde inandırıcılık sorunu ortaya çıkabilir. Bu nedenle okurun olayların oluşumuna ve sonucuna inanması için uygun ipuçları sunulmalı ve merak düğümleriyle okuma eylemi canlı tutulmalıdır (Sever, 2013b, s. 138). Ayrıca anlatının sonu çok düzgün ya da öngörülebilirse okur sıkılır; fazla belirsiz ya da donuksa okurlar rahatsız olur (Randall W. L., 2014, s. 309). İşte çocuk okur açısından düşünüldüğünde kurgusal bir olay örgüsü kabul edilebilirlik, inandırıcılık, canlılık ve denge ilkeleri çerçevesinde bir sonuca bağlanmalıdır.

Kahramanla ilgili son, okura doyum sağlamalıdır (Seuling, 2005, s. 80). Yazar, öykünün sonunda ana karakter ve okurun —öğretici ahlaksal bir öykü olarak değil— bir deneyim olarak değerli bir ders almalarını sağlamalıdır (Melrose, 2002, s. 48). Rudman (1995, s. 75)’a göre çatışmaların sonuçlandırılması öncelikle mantıksal çözümlerin etkisiyle gerçekleşmelidir. Değişim zaman almalı, gerekçelere bağlanmalı, neden-sonuç ilişkisi içermelidir. Bunların dışında oluşan duygular vurgulanmalı, insan onuruna yakışmalı ve olay örgüsüyle ilişkili olmalıdır. Bütün çatışmaların çözümlendiği kurmaca bir dünya yazınsallık açısından eksikliklere sahiptir. Böyle bir yaratım edimi, yazınsal niteliği düşüren bir yaklaşımdır. Bütün çatışmaların sonsuza değin çözümlendiği mutlu sonlar ne inandırıcı bir sonun ne de nitelikli bir edebiyat yapıtının göstergesidir.

Sawyer (2012, s. 85)’a göre son, öyküdeki doruk noktayı ve olay örgüsünün çözümünü içerir. Doruk nokta, dramatik gerilimin en yüksek noktasıdır. Çözüm, sorun ya da çatışmanın sonucunu verir. Son mutlu bile olsa, beklenmedik bir yönde olabilir. Olay örgüsü, çatışmayı bir çocuğun çözmesi gerektirdiğinde öyküdeki yetişkinlerden bir yardım almaksızın çocuk karakter sorunu kendi çözmelidir. Yazar, çocuk okurun fantastik bir dünyaya yolculuk etmesini amaçlarsa bile olay örgüsü açık, yalın ve

inandırıcı olmalıdır. Çocuk okur, olay örgüsü bu nitelikleri taşıyan yapıtlarla buluşturulmalıdır.

Gerçekleşenlere bir çocuğun gözünden odaklanan “Kim Takar Salatalık Kral’ı” adlı yapıta bakıldığında ailenin huzursuz olmasına neden olan kurmaca figür Salatalık Kral’ı evden uzaklaştıran küçük bir çocuktur. Bu, yetişkinlerin yardımını olmaksızın gerçekleşir. Ayrıca çocuk karakterin sorunu çözme yaklaşımının da onun bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun bir içeriğe sahip olduğu da söylenebilir:

*...Mutfak kapısından üst kilere girdiğini gördüm. Sonra da, küçük bir çocuk sırt çantasıyla kilerden dışarı çıktı. Lavabonun altındaki dolabı açıp, çantayı cüçükli patateslerle doldurdu. Dönüp bakmadı hiç. Ben de onu hiç görmemiş gibi yaptım. Daha sonra sırt çantasını yüklenip, mutfaktan çıktı Nik. Mutfak kapısını arkasından kapattı.*

*Oturup, onu beklemeye başladım. Dışardan hiç ses gelmiyordu. Yaklaşık bir dakika sonra holde bir gıcırdama duydum. Bu, eski bebek arabasının tekerleklerinin sesiydi. Derken, bizim Hıyaristanlı'nın mızızızlanan sesini duydum: “Biz bunu istemiyor. Hiçbir şey istemek yok ben! Biz burda kalmak istiyor!” Sonra Nik'in sesini duydum: “Üzgünüm, ama buna olanak yok!” Mutfak penceresinden dışarı baktım. Dışarı karanlıktı. Yalnızca mutfak penceresinden bahçe kapısına kadara uzanan çakıllı yola kocaman bir ışık vuruyordu. Nik bahçeye vuran bu ışığın içinden geçip gitti. Bebek arabasını itiyordu. Arabada, başındaki tacı ve sırtındaki çantasıyla Kumi-Ori Kralı oturuyordu.*

*Sonra gözden kayboldu Nik. Ben de pencerede oturup bekledim, bir yandan saate bakıyordum. Tam on beş dakika sonra, Nik geri döndü ve bahçeye vuran ışığın içinden geçti yine. Bebek arabası yanındaydı, ama içi boştu artık (Kim Takar Salatalık Kral'ı, 2011, s. 154-155).*

Öte yandan kurgusal evrende çocuk karakterlere gereğinden fazla da yük yüklenmemelidir. Gerçekçi bir yaklaşım benimsenmelidir. Örneğin; anne babası boşanan bir çocuk karakterin olduğu bir anlatıda ailenin yeniden bir araya gelmesi çocuk karakterin çabalarıyla gerçekleşmesi sakıncalı olabilir. Gerçek yaşamda olduğu gibi birbirine yabancılaşmış çiftlerin çocukların çabalarıyla bir araya geldiklerini söylemek genellikle güçtür. Böyle çiftler birbirlerini düşünerek ya da ilişkilerini gözden geçirerek değişirler. Kurgusal bir evrendeki böyle bir çözüm ise anne babası boşanmış ve boşanmayla başa çıkamayan bir çocuk okura yardım etmez. Gerçekdışı bir akıl yürütmeyle çoğu çocuk anne babalarının evliliklerini kurtarabilecek güçleri olduklarına inanırlar. Ancak bu yük, onları daha kötü bir duruma sokabilir (Rudman, 1995, s. 56).

#### 4.1.3.2. Keyfi dizimleme

Okur, kurmaca bir olay örgüsünü özetlerken genellikle “başlangıç, orta ve son” biçimindeki kalıp yapıyı göz önünde bulundurur. Bu, kurmacanın göz ardı edilemez bir kuralı ve okur için bilindik ve beklendik olandır. Ancak yazınsal yapıtları birbirinden ayıran ya da kurgusal evrene özgünlük katan ayırıcı noktalardan biri gerçekleşenlerin anlatımında yazar tarafından nasıl dizimlendiğidir.

Nikolajeva (2014, s. 150)’ya göre gerçek yaşamın tersine, kurmaca süredizinsel yapıyı sunmak zorunda değildir. Bu açıdan aslında kurmaca düzenlenmiş ve yapılandırılmış bir anlatıdır. Öyle ki bazı olaylar ayrıntılı biçimde ve benzer olaylar yinelenerek anlatılırken, bazıları ise bir tümceyle özetlenebilir.

Süredizinsel yapıyla keyfi dizimleme arasındaki fark Newton ve Einstein’ın kuramları çerçevesinde daha anlaşılır bir duruma getirilebilir. Süredizinsel yapı, Newton’un dünyası gibi “kesin ve akılcı” bir anlayışa göndermede bulunurken; keyfi dizimleme ise Einstein’ın kuramında olduğu gibi “kopuk ve dağınık” bir evrenin düşünmesidir. Dolayısıyla buradan yola çıkarak okulöncesi dönem çocuklarına seslenen yapıtların belli bir çizgi ve daha rasyonalist bir dizimlemeye sahip olduğu, ileri yaşlara doğru göreceliliğe yaklaşan, daha dağınık ve göreceli bir evrenin kurgulandığı söylenebilir.

Leech ve Short (2007, s. 142-143)’a göre yazarın karar vermesi gereken önemli konulardan biri sıralamanın hangi çizgiyi izleyeceğidir. Bu açıdan “zamandizinsel (chronology), psikolojik (psychological) ve sunumsal (presentational) olmak üzere üç dizimleme biçiminden söz edilebilir. Kuşkusuz sıralamada baskın olan zamandizinsel yöndür. Bu sıralama biçimi bir haber raporunda izlenebilir ya da bir öyküde tarafsız bir düzen olarak ele alınabilir. Oysa kurmacada önemli olan psikolojik incelemelerdir. Çünkü bu dizimlemede karakter, kurmacayı oluşturan parçaları öğrenmeye başlar. Sunumla ilgili sıralama ise yazarın, okurun hangi bilgileri hangi sırayla öğreneceğine karar vermesiyle ilgilidir. Sunumsal dizimleme, süredizinsel ya da psikolojik düzene göre biçimlenmesine karşın ilkesel olarak bağımsızdır. Öyküdeki herhangi bir olay bilinmeden sonraki olayların, nedenleri bilinmeden tepkilerin anlamlandırılması, ilgileri, arzuları ve kişilikleri bilinmeden karakterlerin davranışlarının anlaşılması güçtür. Bu nedenle sunumsal dizimlemenin en iyi yolu önsel bilginin aktarılmasının ardından bilgi düzeyinin gittikçe artırılmasıdır. Ancak yazar hangi bilgilerin sunulacağını, hangilerinin gizleneceği konusunda özgürdür. Bu da tüm öykü anlatımının



içeriğinde merak ve gizemi arttırır. Anlatıdaki herhangi bir noktada okur bazı şeyler hakkında kesin, bazıları hakkında ise belirsiz bir bilgiye sahiptir. Bu süreçte okumanın sürdürülmesi yorumlanan, kestirimde bulunulan, öngörülen ve bilinen şeylerin etkileşimiyle gerçekleşir. Böylece öykü ilerler ve okurun ilgisi canlı tutulur.

Yazarın seslenmeyi amaçladığı hedef kitle ayrıntıların nasıl sıralanacağını belirleyen önemli bir etkidir (Karr, 2016, s. 54). Dolayısıyla hedef kitlesi çocuk olan bir yazınsal yapıtın da onun gerçekliğine uygun bir biçimde ilerledikçe kendini açması gerekir. Yaş düzeyi arttıkça ileriye atlamalar, geriye dönmeler gibi yöntemlere daha kolay başvurulabilir.

Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 144)'a göre okulöncesi yaş düzeyindeki çocukların kurgusal evrende zamansal olarak ileriye atlamalar ya da geriye dönüşleri izlemesi güçtür. Yaş düzeyleri arttıkça geriye dönüşleri, gündüz düşlerini, rüyaları, bellek ve imgelemi harmanlayan edebiyatı kavramaya başlarlar

Karatay (2014, s. 107) da 2-7 ve 7-9 yaş gelişim düzeyindeki çocuklara seslenen yapıtlarda olayların doğrusal ilerlemesi ve geri dönüşlere yer verilmemesi gerektiğini belirtir. Bu yaşlardaki çocuklarda süredizinsel zaman algı düzeyi yeterince gelişmediği için olay örgüsündeki geri dönüşler çocuk okurun neden-sonuç ilişkisi kurmasını önleyebilir.

Barone (2011, s. 100-101)'ye göre okul öncesi çocukları için olay örgüsü genellikle açıktır. Bir olayı başka bir olay ve kesin bir son izler. Daha ileri yaş düzeyindeki çocuklar içinse daha karmaşık olay örgüleri tasarlanır. İleriye atlamalardan, geriye dönüşlerden ya da rüya dizilerinden yararlanılır. Doğal olarak bu tür tasarımlarda olay örgüsü çizgisel olmadığı için onları mantıksal bir düzene yerleştirmek de daha güçtür. Ancak taşıdığı tüm güçlüğüne karşın geriye dönüş ya da ileriye atlama dizileri aracılığıyla anlamı oluşturması için çocuk okur isteklendirilmeye çalışılır. Özellikle açık sonlarla çocuk okur, doyurucu bir son belirleyip belirlemediğini yeniden denetlemek için yapıtı yeniden okumak isteyebilir

Mantıksal bir düzleme yerleştirmede sağladığı kolaylıktan ötürü okul öncesi döneme seslenen kurmaca yapıtlarda “süredizinsel” dizimleme yeğlenir. Ancak ileriki dönemlerde ya da yazınsal okuma deneyimleri arttıkça “psikolojik” dizimlemeye doğru bir geçişin yaşandığı söylenebilir.

“Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı çocuk romanı “psikolojik” dizimleme açısından ele alınabilir. İkinci Dünya Savaşı dönemindeki olayların etkisiyle yaşamı değişen Bruno ve ailesi, bir Nazi subayı olan babasının görevinden dolayı bir toplama kampı olan Out-With’in yakınında bir eve taşınırlar. Berlin’deki eski evden taşınma hazırlıkları ile yeni yere taşınmanın kararlaştırıldığı gün farklı bölümlerde okura sunulur:

### **Bölüm 1**

#### **Bruno Keşif Yapıyor**

*Bruno aşıağı koştı, anneden önce yemek odasında olmak için, onu geçti. Hiçbir şey söylemeden bir an anneye baktı. Bu sabah makyajını düzgün yapmamış, diye düşündü; çünkü gözlerinin çevresi her zamankinden daha kırmızıydı. Tıpkı başı belaya girip ağladığında kendi gözlerinin olduğu gibi...*

*“Endişelenmene gerek yok Bruno,” dedi anne, Fury ile yemeğe gelen, uğurlama sırasında kapıyı kapatmak üzere olan babasına el sallayan güzel, sarışın kadının oturduğu sandalyeye otururken. “Aslında harika bir macera olacak.”*

*“Ne macerası?” diye sordu. “Evden gönderiliyor muyum?”*

*“Hayır sadece sen değil,” Bir an gülümsemeyi düşünüp sonra vazgeçti. “Hepimiz gidiyoruz. Baban, ben, Gretel ve sen. Dördümüz birlikte.”*

*Bruno düşündü ve kaşlarını çattı. Gretel’in gönderilmesi umurunda değildi, çünkü o umutsuz bir vakaydı, başına dert açıyordu. Yine de hep beraber gidiyor olmaları biraz haksızlık gibi geliyordu ona.*

*“Ama nereye?” diye sordu. “Tam olarak nereye gidiyoruz? Neden burada kalmıyoruz?” (Boyne, Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 6-7)*

### **Bölüm 11**

#### **Fury**

*Birkaç ay önce –baba yeni üniformayı giymeden, herkes ona Kumandan demeye başlamadan, Bruno eve gelip Maria’yı eşyalarını toplarken bulmadan önce- babası eve büyük bir heyecan içinde gelmişti. Bu heyecanlı davranış ona kesinlikle uymuyordu. Anne, Bruno ve Gretel’in oturup kitap okudukları oturma odasına gelmiş, “Perşembe akşamı,” diye haber vermişti, “eğer Perşembe akşamı için planlarınız varsa iptal etmeniz gerek.*

*“Sen istersen planlarını değiştirebilirsin,” demişti anne, “ama ben tiyatroya gitmek için düzenlemeler yaptım...”*

*“Fury’nin benimle konuşmak istediği şeyler var,” diyerek sözünü kesmişti baba. Kimse yapamasa da onun, annenin sözünü kesme hakkı vardı. “Bugün öğleden sonra bir telefon aldım. Sadece Perşembe akşamı gelebilirmiş ve kendinin yemeğe davet etti.”*

*Annenin gözleri fal taşı gibi açılmış, ağzı O şeklini almıştı. Bruno ona bakmış ve merak etmişti, acaba kendisi de bir şeye şaşırdığında böyle mi görünüyordu? (Boyne, Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 111).*

#### **4.1.3.3. Olay Örgüsü Biçimleri**

Kurmaca evren açısından öncelikle “merkez olay örgüsü” ve “alt olay örgüleri” vardır (Randall W. L., 2014, s. 179). Çocuklar için yazılan kurmaca öykülerde ise

karmaşık olay örgüleri, “alt olay örgüsü” açısından sıklıkla sınırlandırılır (Gamble ve Yates, 2002, s. 43). Çocuklara seslenen kurmaca anlatılarda alt olay örgüsünün sınırlandırılması onların gelişim özelliklerine de uygun bir yaklaşımdır.

Çocukların yaş düzeyleri arttıkça anlattıkları öykülerdeki ikincil bileşenlerin de çeşitlendiği görülür. Okulöncesi dönemindeki bir çocuk —4-6 yaşlarında— herhangi bir öykü anlatırken yalnızca temel bir oluntuya yoğunlaşır. Örneğin; bir astronot uzaya gider, bir canavarın saldırısına uğrar ve uzay aracına binip oradan uzaklaşır. Ancak ilköğretim döneminde anlatılan bir öykü farklı oluntular içermeye başlar: Gece bir kız çocuğu ormanda kaybolur, bir baykuş onun ağladığını görür, kızla onun duruma ilişkin konuşur, ona yardım eder ve gidecekleri yönü araştırır. Sonunda da küçük kızı eve götürür. Evde kız, baykuşu öper. Anne babasına da bir daha asla tek başına ormana gitmeyeceğine dönük söz verir. 7-8 yaşlarındaki çocuklar ise öyküye daha fazla oluntular ekleyerek onu daha da genişletebilirler (Appleyard, 1994, s. 65).

Kurgusal anlatılarda birçok olay örgüsü biçimlerinden söz edilebilir. Bazı yapıtlarda bu tipler tek başlarına kullanılacağı gibi kimi durumlarda birlikte de kullanılabilir. Kısacası, olay örgüsü tipleri açısından bir esneklik vardır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında karşılaşılan temel olay örgüsü tipleri şöyle gösterilebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 159-160; Barone, 2011, s. 103):



**Çizelge 13:** Olay Örgüsü Biçimleri

#### 4.1.3.3.1. Birikimli (Cumulative) olay örgüsü

Birikimli (cumulative) olay örgülerinde metindeki olaylar tekrarlanır ve her sayfada gittikçe artar. Bu türdeki olay örgüsüne “Bisküvi Adam” adlı yapıt örnek verilebilir.

Çiftlikte kocasıyla birlikte yaşayan yaşlı kadın, bir gün bisküvi yapar. Hazırladığı hamura bisküvi adam biçimi vererek fırına atar; ancak fırından çıkardığı an şaşırtıcı bir olay gerçekleşir. Bisküvi Adam canlanarak evden kaçar. Sürekli yinelenen ve artan olaylar böylece başlar. Bisküvi Adam’ın peşine önce yaşlı karı koca ardından da yolda karşılaştığı bir çiftçi, bir at, bir inek ve birkaç çocuk takılır. Onu kovalayanların tek amacı onu yemektir. Bu nedenle de herkes aynı şeyi söyler: “*Buraya gel. Seni yemek istiyorum.*” “*Buraya gel. Seni yemek istiyoruz.*” Bisküvi Adam ise sürekli aynı yanıtı verir: “*Koşarım, koşarım, koşarım. Kimse beni yakalayamaz. Ben bisküvi adamım.*” *Bir attan, bir inekten, yaşlı bir kadından, yaşlı bir adamdan kaçıyorum. Senden de kaçabilirim.*” “*Bir çiftçiden, bir attan, bir inekten, yaşlı bir kadından, yaşlı bir adamdan kaçıyorum. Sizden de kaçabilirim*” (Bisküvi Adam, 2010).

#### 4.1.3.3.2. Doğrusal (Linear) olay örgüsü

Doğrusal (linear) olay örgüsünde gerçekleşenler mantıksal bir düzlemde ilerler. Okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen “Benim Minik Kırmızı Balığım” (Avcı, 2014) adlı yapıtta olayların mantıksal bir düzlemde ilerlediği görülür.

Yapıtın temel karakteri çocuğa babası bir gün kırmızı bir balık getirir ve onu bir kavanozun içine koyarlar. Gittikçe büyüyen kırmızı balık, gün gelir eve sığmaz. Sonunda da ailenin bireyleri bir araya gelerek bu balığı denize bırakırlar. Balığın eve gelmesi, kavanoza koyulması, eve sığamaması ve denize yeniden kavuşturulması biçiminde olaylar belli bir sırayı izler.

#### 4.1.3.3.3. Oluntusal (Episodic) olay örgüsü

Bir anlatı içinde, dar anlamda küçük bir anlatı olarak işlev gören, kendi içinde bir dönüşümü olan ve genel anlatının bir parçası durumundaki metnin parçalarına oluntu denir (Günay, 2003, s. 152). Oluntusal olay örgüsünde olaylar herhangi bir sırayla paylaşılabilir. Öykü boyunca aynı karakterler görünmesine karşın öykülerin her biri tamamlayıcı işlevde ve birbirinden ayrıdır.

Oluntusal olay örgüsünün kullanıldığı bir çocuk edebiyatı yapıtına “Kumkurdu” (Lind, 2016) örnek verilebilir. Fantastik bir varlık olan Kumkurdu ile Zackarina adlı

küçük kız arasındaki dostluğun anlatıldığı bu yapıtta küçük kız her bölümde birbirinin devamı olmayan farklı bir durum ya da olayla karşılaşır. Doğal olarak özerk yapıda görünen bu öyküler okur tarafından herhangi bir sırada okunabilir.

#### 4.1.3.3.4. *Aşamalı (Progressive) olay örgüsü*

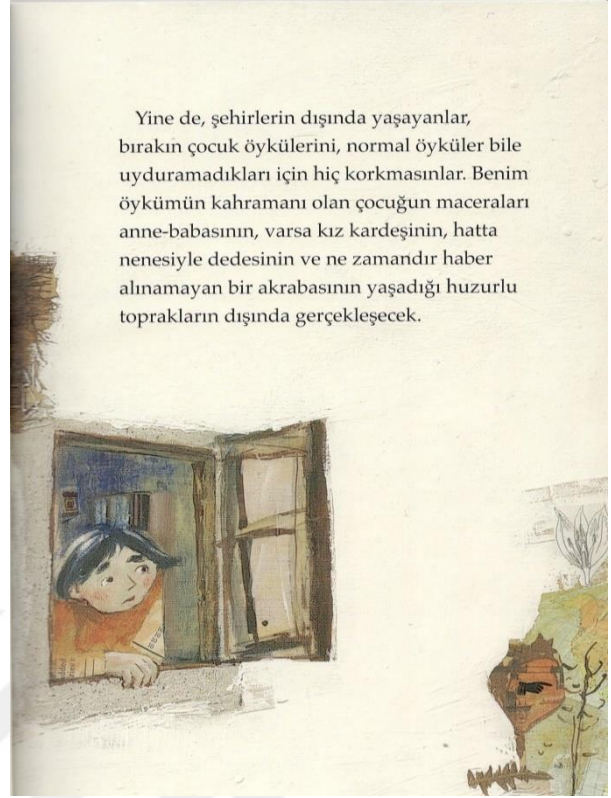
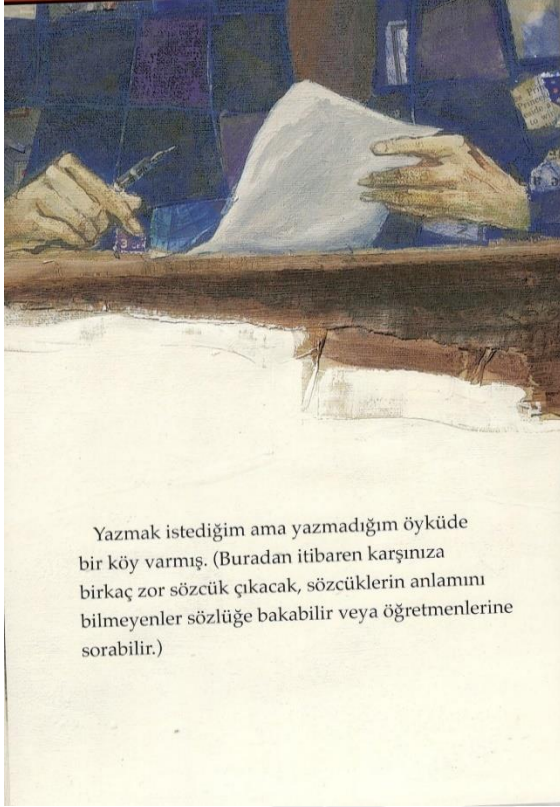
Aşamalı (progressive) olay örgüsü, okurların genelde ilgi duyduğu ve geleneksel anlatıların yaygın bir biçimde yararlandığı bir olay örgüsü tipidir. Bu tür olay örgülerinde temel doruk noktasını (zirveyi) izleyen hızlı bir son vardır.

Aşamalı olay örgüsü biçimine “Masal Masal İçinde” (Ümit, 2016) adlı yapıt örnek verilebilir. Bir ülkenin Padişahı ile Veziri bir kör adamın, kuyumcunun, demircinin, müezzinin ve şapkacının öykülerini dinlemek için sıralı bir biçimde bunlara ulaşması gerekir. Bir öykünün bilinmesi için bir önceki masalın öğrenilmesi gerekir. Ayrıca masalların kendisi de aşamalı bir biçimde tamamlanan bir olay örgüsüne sahiptir.

#### 4.1.3.3.5. *Öykü içinde öykü (Story within a story) olay örgüsü*

Öykü içinde öykü (story within a story) olay örgülerinde çerçeve ve ikincil öykülerin gösterimi söz konusudur. Bir açıdan bu olay örgüsünün “üstkurmaca” yöntemiyle oluşturulduğu söylenebilir.

“Dünyanın En Büyük Çiçeği” adlı yapıt bu tür olay örgüsü açısından ele alınabilir. Yapıtın anlatıcısı yaşlı yazar, bir çocuk öyküsü yazmayı denediğini söyleyerek temel karakteri bir çocuk olan başka bir öykü anlatmaya başlar. Anlatıcının öykü yazma serüveni dış, anlatılan öykü ise iç öyküyü oluşturur:



(Dünyanın En Büyük Çiçeği, 2015)

#### 4.1.3.3.6. Döngüsel (Circular) olay örgüsü

Döngüsel (circular) olay örgüsü, karakterlerin başladıkları yere geri döndükleri olay örgüsüne dayalı bir yapıdır. Çocuk edebiyatında sıklıkla karşılaşılan bu olay örgüsü tipi, özellikle okulöncesi çocuklarına seslenen yapıtlarda yoğun bir biçimde görülür. Kurgusal çocuk edebiyatı yapıtlarında olay örgüsünün genellikle “denge—dengesizlik—yeniden denge” ya da “ev—evden ayrılış—eve dönüş” biçiminde görüldüğüne değinmiştik. Döngüsel olay örgüsü de bu iki dizimlemenin farklı bir yansımasıdır.

İlkokul dönemi çocuklarına seslenen “Hayalet Gişe” adlı yapıt döngüsel olay örgüsüne sahiptir. Kurgunun temel karakteri Milo bir gün okuldan döndüğünde odasındaki hediye paketinde bir otoyol gişesi bulur. Olağandışı güçteki bu otoyol gişesi sayesinde evden ayrılır ve serüven dolu bir yolculuğa çıkar. Milo “Sözcükent, Beklentiler Diyarı, Bungunluk Diyarı” gibi birçok fantastik yeri gezdikten ve farklı olaylar yaşadıkten sonra başladığı yere, yani evine geri döner.

#### 4.1.4. Kurgusal Yer-Zaman

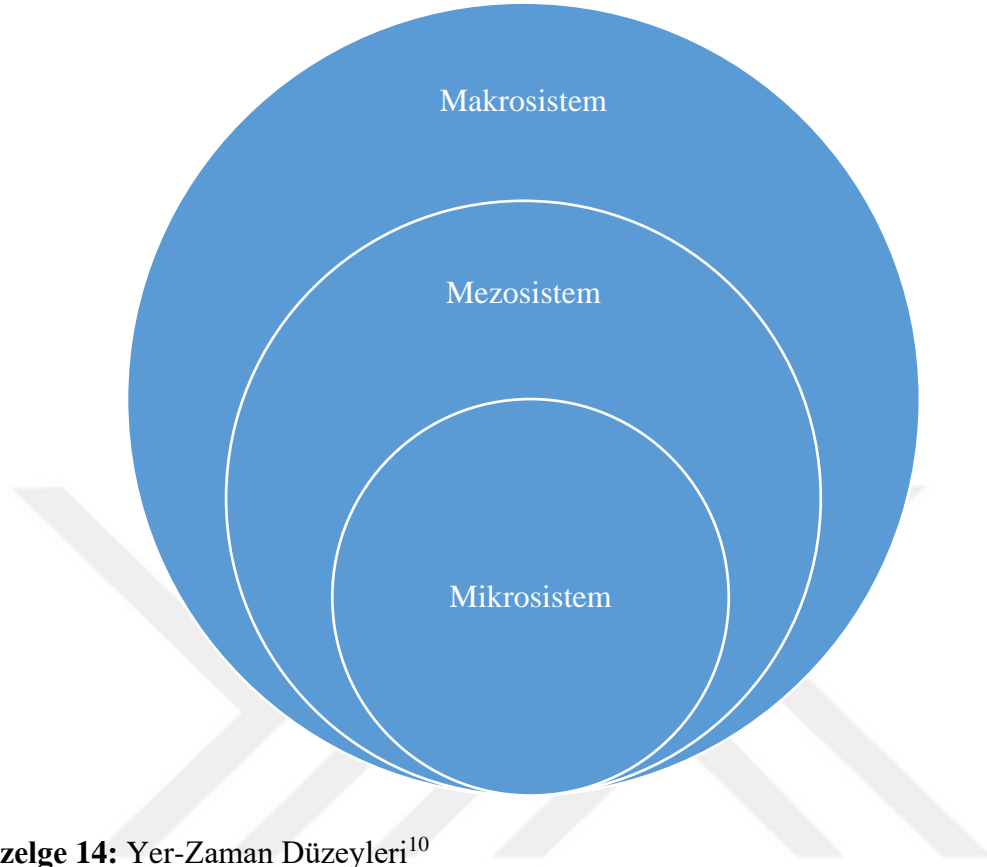
Kurmaca anlatılar, gerçeğin bir yansımasıdır (Beard, 2004, s. 57). Eco (2011, s. 69)'ya göre metnin türü ne olursa olsun (peri masalı, bilimkurgu) o evrende işlenen yer, insanın yaşadığı gerçek dünyadan farklı bir dünya kullanmaz. Kurmaca bir metinde gerçek dünyadakinden farklı olarak ağaçların cansız (inorganik) olduğu söylene bile “inorganik” ve “ağaç” kavramları gerçek dünyayla aynıdır. Dolayısıyla yazınsal evrende “gönderme askıya alınamaz (ki bu imkânsızdır), ancak anlamla ya da göndergeyle dogmatik ilişki askıya alınabilir” (Derrida, 2010, s. 47).

Yer-zaman kurmaca evren açısından önemli bir bileşendir. Okurlar, öyküdeki yer-zamana dikkat etmezlerse temel karakterlerin koşullarını ya da duygularını tümüyle anlayamazlar (Barone, 2011, s. 111). Özellikle çocuk edebiyatında karakterlerin dış etmenlerle girdikleri etkileşim ve bunun onların yaşamında ortaya çıkardığı etki çocuk okurlar için birer yaşantı kaynağıdır (Sever, 2006, s. 51).

Smith ve Wilhelm (2010, s. 66-67)'a göre yer-zaman ister gerçek yaşam isterse kurmacada olsun insanın eylemlerini, kişiliğini, bakış açısını ve bunların nasıl ortaya çıktığını anlamada önemli bir etkidir. Yetkin bir okurun da gerçek yaşamdaki ve öyküsel yer-zamanı yorumlaması ya da yeni bir metin kurgulaması için bu bileşenin belirgin özelliklerini bilmesi gerekir. Dolayısıyla kurmaca açısından düşünüldüğü zaman bu bileşen görüldüğü gibi basit değildir. Kurgusal metinlerde yer-zaman birbirinden farklı biçim ve önemde olabilecek üç farklı düzeye sahiptir:

1. **Mikrosistem:** Bireyin gelişiminin kaynağı ya da çevrenin ilk basamağı mikrosistem olarak adlandırılır. Bu düzey, bireyi hemen ve en erken biçimde etkileyen aile, yakın arkadaşlar, akran grubu, komşular, toplumsal kurumlar (okul örneğin) gibi öğelerden oluşan çevreyi kapsar.
2. **Mezosistem:** Bu düzey ise daha geniş, ancak daha az bireysel kurumları içerir. Devlet, ulaşım, eğlence, haberleşme ağı ya da daha geniş coğrafik bölgeler bu düzey içinde yer alır.
3. **Makrosistem:** Bireylerden ve onların etkilerinden en uzak mesafede olan, küresel ölçekteki düzeydir. Uluslararası ilişkiler, küresel değişimler ya da kültürün soyut görünüşlerinden daha fazlasını içerir. Endüstri ve tarım ekonomilerinden bilgi çağına doğru ilerlemeyle ortaya çıkan küresel ekonomi modelinin toplumları ve aileleri etkilemesi ya da

küresel iklim değişikliği bu düzeyi somutlayan örnekler olarak verilebilir:



**Çizelge 14:** Yer-Zaman Düzeyleri<sup>10</sup>

Mikrosistem hem yazar hem de kodları çözümleyen okur için önemlidir. Ancak, daha geniş bir bağlama göndermede bulunmak amacıyla alegoriye başvurulduğunda Mezosistem ve Makrosistem düzeylerine dikkat etmek daha önemli olabilir. Zaten yetkin okurlar da bu iç içe geçmiş katmanlara odaklanırlar (Smith ve Wilhelm, 2010, s. 68). Kurguya evrendeki yer-zaman açısından işlenen düzeyin küçük ölçekli olduğu görülür. Sanatın “seçmeci” görme biçimi bunu kaçınılmaz kılar. Amaç dünyayı daha geniş ve derin bir bakış açısıyla yakalamak olduğu için “mikrosistem” diğer düzeyleri görmek için bir kılavuz işlevi görür. Yine de kurgunun daha büyük ölçekli bir gerçeklikle ilişkilendirilmesi için yer-zamanı oluşturan bu modellerin işlevsel olduğu söylenebilir.

Kurgusal evreni etkileyen yer-zamana ait bu düzeyler “Ballı Çörek Kafeteryası” adlı romandaki bir oluntu irdelenirse genişleyen ve hedeflenen amaç daha somut biçimde ortaya çıkarılabilir. Geriye dönüş yönteminin kullanıldığı bu sahnede 1955 yılı

<sup>10</sup> Smith ve Wilhelm, 2010, s. 66’den alınmıştır.



Kurban Bayramı'nda Çankırılı "Keresteciler" ailesinin büyükbabanın evinde bir araya gelmesi ve çocukların orada yaşadıkları anlatılır. Özellikle gerçeklik duygusu uyandırma amacıyla bu bölümde yer-zaman özelliklerini ve karakterlerin kişiliklerini gösteren "Yeni Türkçe, muallime, ayakyolu, şinanay, sebil etmek, takaza..." gibi sözcüklere yer verildiği görülür. Yer-zamana ilişkin düzeyleri göstermek için irdelediğimiz bu bölümde otoriterliğin simgesi olan büyükbaba, torunu Bülent'ten yeni abeyle yazdığı bir dizi yönergeyi okumasını ister:

*Bülent, büyükbabasının eline tutuşturduğu çeyrek altınını annesine vermek yerine, ceketinin iç cebine attı. Bayram sofrasına otururken kararını vermişti. Onu satacak, hurda murda bir bisiklet alacaktı. Artık, ninesinin boynundaki anahtarı nasıl yürüteceğini düşünebilirdi yalnızca.*

*"Bülent!" çocuk adını ünleyen hükümrân, gür sesi duyunca, yerinde sıçradı. Kardeşleri, kuzenleri kıkırdarken, komut geldi: "Yanıma gel hele!"*

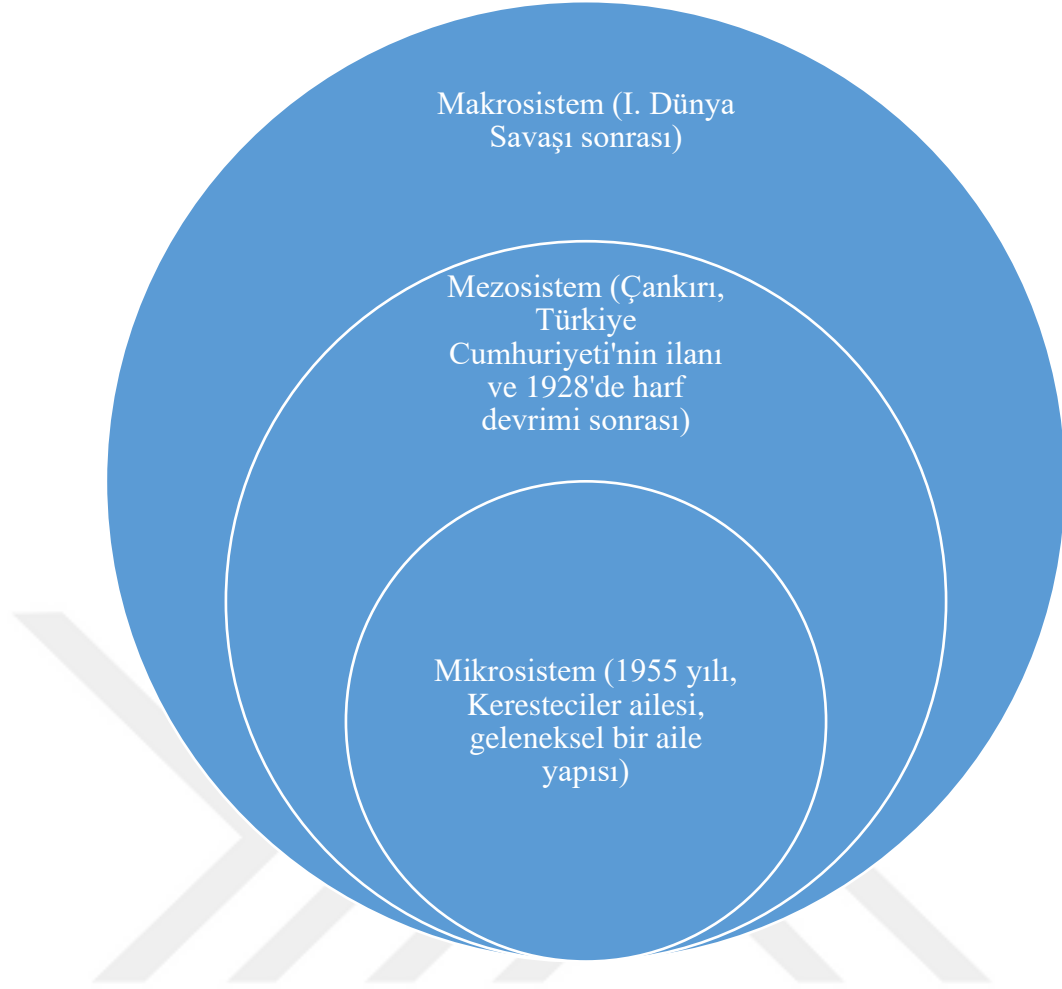
*Büyükbaba kasılarak, yeleşinin cebinden çıkardığı kâğıdı ona uzatıp buyurdu: "Oku" sonra, şaşkınlıkla kendisine bakan oğullarına, gelinlerine döndü. "Yeni Türkçe yazdım," dedi. "Bizim okulun muallimesinden öğrendim."*

*"Bu ne yaa?" diye fısıldadı, kargacık burgacık harfleri çıkarmaya uğraşan Bülent. Hecelelemeye çalıştı: "U... u... yul... ma... sı gere... ken ku...rallar. Bir..." Harfleri tanıdikça dili çözüldü oğlanın.*

1. Bahçe sınırlarının dışına çıkmak yasak.
2. Ham meyveleri koparmak yasak.
3. Kümese girip, yumurta aşırmaq, yerden bile olsa tavuk tüyü almak yasak.
4. Kuyunun başına gitmek, çırıkla oynamak yasak.
5. Sebze bahçelerine dalmak yasak.
6. Ağaçlara çıkmak yasak.
7. Kurallara uymayanlar, kız ya da erkek fark etmeden ceza olarak kapatılacak.

*Biline* (Ballı Çörek Kafeteryası , 2016, s. 121-122).

Yer-zamanı oluşturan söz konusu düzeyler bu oluntu özelinde irdelendiğinde bir aile yaşamı, bir ülkenin geçirdiği dönüşüm ve son aşamada küresel ölçekteki gündemle karşı karşıya kalınır. Mikrosistem, keresteciler ailesini; Mezosistem, Çankırı ili ya da Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu ve son düzey Makrosistem ise I. Dünya Savaşı'nın ya da o dönemin sosyolojik ve siyasal gündemini çocuk okura dolaylı bir yolla verir. Düzeyler arasındaki geçişler aşağıdaki biçimde gösterilebilir:



**Çizelge 15:** Yer-Zaman Düzeylerinin Örneklendirilmesi

Yer-zaman, kurmaca karakterlerin yaşam biçimlerine ve çevrelerinin kültürel yönlerine ilişkin bilgi de içerir. Bir öykünün yer-zaman açısından olabirlikleri çok fazladır, alışılmışın dışındadır. Bu bileşene ilişkin her olasılık öyküdeki ahlaksal, etik ve toplumsal tonun değişmesini etkiler. Yer-zaman boyutuna yakından bağlı olan kurmaca karakterler bir boşlukta devinemezler. Gerçek yaşamdaki insanlar gibi onlar da kendi çevre ve zamanlarıyla olan ilişkilerinden dolayı belli biçimlerde davranışlar sergilerler. Belli bir yer, zaman ve toplumsal çevre içinde devinirler. Elbette, öykülerde gerçek yaşam beklentilerine uymayan bireyler ilgi ve heyecan yaratırlar. Ancak beklenen onların insan ve yaşamın doğasına uygun davranmalarıdır. Örneğin; Sivil Savaş döneminde küçük bir kasabada geçen bir öykü Kuzey ya da Güney’de konumlanmasına göre değişiklik gösterecek ve ahlaksal ton oldukça farklılaşacaktır. Bir öykü, karakterlerinin yoksulluk ve zenginlik içinde yaşayıp yaşamadığından bile etkilenir (Sawyer, 2012, s. 82).

Yer-zamanın kurmaca karakterlerin tepkileri ya da olayların gelişimine etkileri üzerine aynı zaman diliminde (II. Dünya Savaşı) ancak değişik yerlerde geçen “Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Oleg ya da Kuşatma Altındaki Şehir” adlı çocuk romanları karşılaştırılabilir.

“Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı romanın temel karakteri Bruno’nun gerçekleştirene yaklaşımı hem daha saf ve sevecenken; öteki romanın kahramanı Oleg ise yaşadığı şehir (Leningrad) kuşatma altında olduğu ve acı çektiği için daha öfkelidir. Karakterlerin duygusal ya da ahlaksal tepkileri arasındaki farklılaşmanın temel nedeninin yer ve kültürel koşullar olduğu söylenebilir. Sonuçta bu karakterler —poetik gerçeklikte olsalar bile— gerçek dünyadaki bireyler gibi yaşlarının, yaşadıkları yer ve zamanın, kültürel ve toplumsal koşullarının birer ürünüdürler. İki romanın karşılaştırılmasıyla şöyle bir belirlemede bulunmak olasıdır: gerçek yaşamda olduğu gibi kurmaca bir evrende de “kuşatılan”la “kuşatan” birbirinden farklı tepkiler verir:

### **Çizgili Pijamalı Çocuk**

*Bruno, kendisini iyi hissettiğini umarak Pavel’e baktı, neyse ki şişeyi kazasız belasız açtı, babanın kadehini doldurdu. Teğmen Kotler’in kadehini doldururken şişe nasıl olduysa elinden kayıp genç adamın kucacağına düştü ve içindekiler teğmenin üzerine lıkr lıkr boşaldı.*

*Sonra olanlar hem beklenmedikti hem de son derece tatsızdı. Teğmen Kotler, Pavel’e çok öfkelenmişti ve seyretmeyi içleri götürmese bile hiç kimse –ne Bruno, ne Gretel, ne anne, ne baba- Pavel’e yapılanları engellemek için araya girmede. Fakat olay Bruno’nun ağlamasına, Gretel’in renginin solmasına neden oldu.*

*Gece, Bruno yatağa gittiğinde, yemekte olan her şeyi tekrar düşündü. Salıncağı yaptığı o öğleüstü Pavel’in ona ne kadar iyi davrandığını, dizindeki kanamayı nasıl durdurduğunu ve yeşil sıvıyı nasıl nazikçe sürdüğünü hatırladı. Babanın, genelde adil, nazik ve düşünceli bir adam olduğu halde, Teğmen Kotler’in Pavel’e bu kadar*

### **Oleg ya da Kuşatma Altındaki Şehir**

*Sözcükler arayarak Ladoga Gölü’nde kamyonların nasıl zikzaklar çizerek buzdaki zayıf noktalardan kaçındıklarını anlatmaya çalıştı. Korktuğunda bu su canavarının niçin her defasında yüzerek geldiğini ona anlatmak daha zordu, çok daha zordu. Anlatıldığında bu delice bir şey gibi geliyordu.*

*“Bir su hayvanı mı?” diye sordu Nadya kuşkuyla. Sonra güldü. “Su hayvanı da ne?” Oleg de onunla birlikte güldü. Devasa yüzgeçlere sahip bu canavar gibi yarattığın nasıl görüldüğünü ona anlatmaya çalıştı. “Dışa taşan gözleri ve bıçak gibi keskin küçük dişleri olan, hızla yakalayan bir ağzı var.”*

*“Sen delisin!” dedi Nadya. Onu hafifçe itti ve yine güldü.*

*“Ama gerçekten öyle,” diye mırıldandı Oleg. Nadya’nın onu çocuksu bulmasından korktuğu için cebinden tabancayı çıkarttı. O anda Nadya’nın gözleri yerinden fırladı.*

*kızmasına engel olmaması ona haksızlık gibi geldi. Ve eğer Out-With'de bu tür şeyler oluyorsa bir daha kimseyle hiçbir konuda anlaşmazlığa düşmemesi daha iyi olacaktı. Aslında çenesini kapalı tutup hiç sorun yaratmaması en iyisiydi. Bazı insanlar bundan hoşlanmayabilirdi.*

*Berlin'deki eski hayatı çok uzak anılardı ve Karl, Daniel ve Martin'in neye benzediklerini neredeyse hatırlamıyordu. Bir tanesinin kızıl saçları olması dışında... (Boyne, Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 142-143)*

*"Bunu da nereden buldun?" Sesi adeta saygı doluydu.*

*"Bu, babama aitti."*

*"İçinde mermi var mı?"*

*Oleg başını salladı. "Henüz değil." Daha sonra, asker olduğunda bununla Almanları vuracaktı. Kolunu uzattı, nişan aldı ve tetiğe bastı.*

*"Dandan... dan!"*

*Hepsini vurmak istiyordu, çünkü her şeyden onlar sorumluydu: babasının ölmesinden, bu korkunç su hayvanını rüyalarında görmesinden, annesinin çok hasta olmasından. Yüzlerce evin moloza ve küle dönüşmesinin ve Stiploev'in – yalnızca karısına ve üç kızına iyi bakmak istediği için- evinden alınıp vurulmasından onlar sorumluydu. Oleg Almanlardan, özellikle de Nadya az önce o kadar üzgün görüldüğü için, nefret ediyordu (Oleg ya da Kuşatma Altındaki Şehir, 2009, s. 44-45).*

Kurgusal deneyimleme açısından 2 farklı düzlemde yer alan zamandan söz edilebilir. Birincisi; yapıtın üretiminin, yayımlanmasının, hatta okunmasının olduğu zamana göndermede bulunan "*dış/gerçek zaman*"dır. Diğeri ise "*öykü zamanı*" ve "*anlatma zamanı*"nın oluşturduğu "*kurmaca zaman*"dır. Anlatma zamanı; anlatıcının daha önce gördüğü, tanık olduğu ya da duyduğu olayı anlatma süresince geçen zaman; öykü zamanı ise anlatıdaki olayın geçtiği varsayılan ve genellikle anlatma zamanından daha uzun olan zamandır (Günay, 2003, s. 137-138).

Eco (2011, s. 26) bir öykünün kesin bir zaman dilimi içinde kurulmasını sanatsal yaratımın kısıtlama özelliğiyle ilişkilendirir. Llosa (2012, s. 62-64) da nitelikli kurmaca yapıtların okurlarının yaşadığı gerçek dünyadan farklı bağımsız bir zamana, kendine özgü bir zaman düzeneğine sahip olduğuna dikkat çeker. Kurmacada zaman, zamandizinsel olmanın dışında asıl önemli olan psikolojik zamandır. Süredizinsel zaman, dış dünyadaki gerçek zamanı imlerken; psikolojik zaman ise bireyde oluşan duygu durumlarına göre biçimlenen, belirli süre dilimlerinden bağımsız öznel zaman

algısıdır. Örneğin; idam sehпасındaki kurmaca bir karakterin o kısa zaman dilimi içinde tüm yaşamını düşsel olarak yeniden yaşaması psikolojik zamanı verir.

Zamanın kurmacada gerçek yaşamdan bağımsız bir nitelikte kullanılmasıyla yaşamın tekdüzeliği aşılr. Böylece okur değişik olaylar arasında nedensellik ve alaysamaya dayalı bir bağlantı kurar (Lodge, 2013, s. 100). Kurmaca zamanın bir başka yönü de gerçekte olayların geçtiği zamanla onları okumak için geçen zamanı karşılaştırarak ölçülen süredir. Bu etken, bir anlatının akışının hızlı ya da yavaş olmasıyla ilgili edindiğimiz algıyı, yani anlatının gelişme hızını etkiler (Lodge, 2013, s. 225-226).

Calvino (2011, s. 48) da her durumda anlatının süreyle ilgili bir işlem ve zamanın akışı üzerinde etkisini gösteren bir büyü olduğuna dikkat çeker. Anlatı zamanı geciktirici, döngüsel ya da durağan olabilir. Kurmacadaki zaman, gündelik yaşamdaki zamana oranla daha kaygısızca ve rahatça kullanılabilir. Bu yönüyle edebiyat zamanı geciktirmek için farklı teknikler (yineleme, oyalanma ya da konu dışına çıkma gibi) geliştirmiştir. Çünkü yazınsal anlatının amacı yazarın imgelemindeki sona en önde varmak değildir. Tersine zamanı tutumlu biçimde kullanarak sona varmayı geciktirmektir (2011, s. 57-58).

Anlatılar, çoğunlukla geçmiş zamanda yazılır, ancak meydana gelmiş olan şeylerle ilişkili olarak ayrıca şimdiki zaman da kullanılabilir (Gamble ve Yates, 2002, s. 35). Lodge (2013, s. 166)'ye göre okurun, anlatıdaki düşsel dünyaya girmesi için karakterle birlikte yer-zamanda kendini yönlendirmesi gerekir. Geçmiş zaman anlatı için doğaldır. Şimdiki zaman kullanımı ise çelişkili bir durum yaratır. Çünkü anlatılan herhangi bir olay zaten sona ermiştir.

Anlatı, zaten olmuş bir şeye geri dönerek (anaphoric references) ya da sonra gerçekleşecek bir şeyleri beklemek için ileriye odaklanabilir (cataphoric cues). Bu imler, okuma sırasında okurun bu öngörülere ilişkin kestirimlerde bulunmasını sağlayan kavramlardır. Okur, sürekli şöyle sorular sorarak metni sorgular: Bu öyküde önemli olan nedir? Gerçekten ilgimi vermem gereken önemli şeyler nelerdir? (Gamble ve Yates, 2002, s. 49).

### Geriyeye Dönüşler

*Patenli Kız köye geldiğinde, Haziran'dı. Cin gibi bir şeydi kız. Ayağında tekerlekli pabuçları, çat orada, çat burada... Kısa zamanda köyüm gözdesi oldu çıktı. Dürbün Nimet öyle çoluk çocuğa yüz vermezdi hani. Ama, bu kız pek güleçti. Yaşlı kadını nerede görse sırtmadan geçmiyordu. Aah ah!.. Nasıl da tuzağa düşürmüştü Dürbün Nimet'i.*

*Temmuz ayının başlarıydı. Dürbün Nimet her sabahki gibi bütün köyü arşınlamış, günlük denetimini bitirdikten sonra da eve dönmüştü. Çardaktaki kerevete oturduğunda, yorgunluktan bütün eklemlerinin ağrıdığını hissediyordu. Bir yandan dizlerini ovarken, bir yandan da kısılmış gözleriyle çevreyi tararken, Dostcanlar'ın bahçe duvarına sıralanmış çocukları gördü (Patenli Kız, 2006, s. 167-168).*

### İleri Atlamalar

*Birkaç gün sonra Bruno, odasında yatağına uzanmış, tavana bakıyordu. Beyaz boya çatlamaştı ve Berlin'deki evin boyasının tersine çok tatsız bir şekilde soyuluyordu. Evlerinin boyası hiç çatlamazdı ve her yaz annesi dekoratörleri getirtir, ve yeniden boyanırdı. O özel öğleüzeri, orada uzanıp örümcek ağı gibi çatlaklara bakıyor, gözlerini kısıp neler olabileceğini merak ediyordu. Tavanla boya arasında böceklerin yaşadığını hayal etti: Boyayı itiyor, çatlakları genişletiyor; bir geçit, dışarı çıkacak bir yol arıyor, oradan bir pencereye ulaşip kaçmayı düşünüyorlar. Hiçbir şey, diye düşündü Bruno, böcekler bile, Out-Wtih'de kalmayı seçmezdi (Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 55)*

Çocuk edebiyatı yapıtlarında yer-zaman, dilsel göstergeler dışında görsel göstergeler aracılığıyla da yapılandırılabilir. Yer-zaman, bu gösterge türlerinin (dilsel ve görsel) ayrı ayrı ya da birlikte kullanılmasıyla aktarılabilir. Dilsel göstergeler, kurguda poetik betimlemeyle özel bir atmosfer yaratır, görsellerin derinliğini artırır ve onun daha kapsamlı olmasını sağlar. Görseller de çocuğun metinde anlatılan her şeyi bulmasına yardım eder. Bunun dışında dilsel metnin alımlanması, sürece dayalı bir eylem olan okuma edimiyle ortaya çıktığından dolayı daha fazla uğraş gerektirir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 67).

Çoğu resimli kitapta ise zamansal değişim renklerle kullanılarak sunulur (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 145). Görsel metin özellikle uzamsal boyutların betimlenmesi için daha uygundur. İç uzam (ev içi) ya da dış uzam, nesne ya da figürler arasındaki

uzamsal ilişkiler, onların göreceli ölçüleri görseller aracılığıyla etkili bir biçimde verilebilir. Karakterize etmede olduğu gibi yer-zaman, söyleme (diegesis) ve gösterme (mimesis) arasındaki farkı uygun bir biçimde sunar. Sözcükler uzamı betimlerken, görseller ise daha etkili ve yeterli biçimde onu aktarır. Anlatı kuramında bir betimleme anlatıcının varlık göstergesidir. Dilsel anlatıcı, okuru yer-zaman ayrıntılarını belirli bir biçimde görmesi için yönlendirirken, başka ayrıntıları ise göz ardı eder. Ancak yer-zamanın görsel temsili anlatsal olmadığı için manipüle edilemez. Böylece okurun yorum yapması için önemli bir özgürlük alanı yaratılır (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 62).

#### 4.1.4.1. Yer-Zaman Türleri

Öncelikle çok geniş bir yer-zamana yayılan kurmaca bir evren aynı ölçüde anlamsal derinliği güvence altına almaz. Derin anlam bunun ötesine uzanan bir özelliktir. Örneğin; çok geniş bir alanı anlatan bir roman, tek bir kasabanın içinde geçen bir romandan daha dar bir dünyayı kapsayabilir (Randall W. L., 2014, s. 308). Doğal olarak yazınsal bir yapının anlamsal derinliği kapladığı yer-zaman düzeyinden çok yaşamı yetkin bir biçimde canlandırma yeterliğine bağlıdır.

Öykü, herhangi bir yer olmadan oluşamaz. Yer-zamanın değerlendirmesi için genellikle “temel” ile “tamamlayıcı” yer-zaman arasında ayırım yapılır. Anlatsal evrenin ayrılmaz bir parçası olan temel yer-zaman; izlek, karakter, eylem üzerinde yoğun bir etkiye sahiptir. Tamamlayıcı yer-zaman ise anlatıda kimi durumlarda yoğun bir yer kapsasa bile olay örgüsünün ana parçası değildir. Karakter ya da eylemlere gerektiği kadar etki etmez. Bazı kurgularda ise yalnızca simgesel bir anlam ve işlev yüklenir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 69-70; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 168-170).

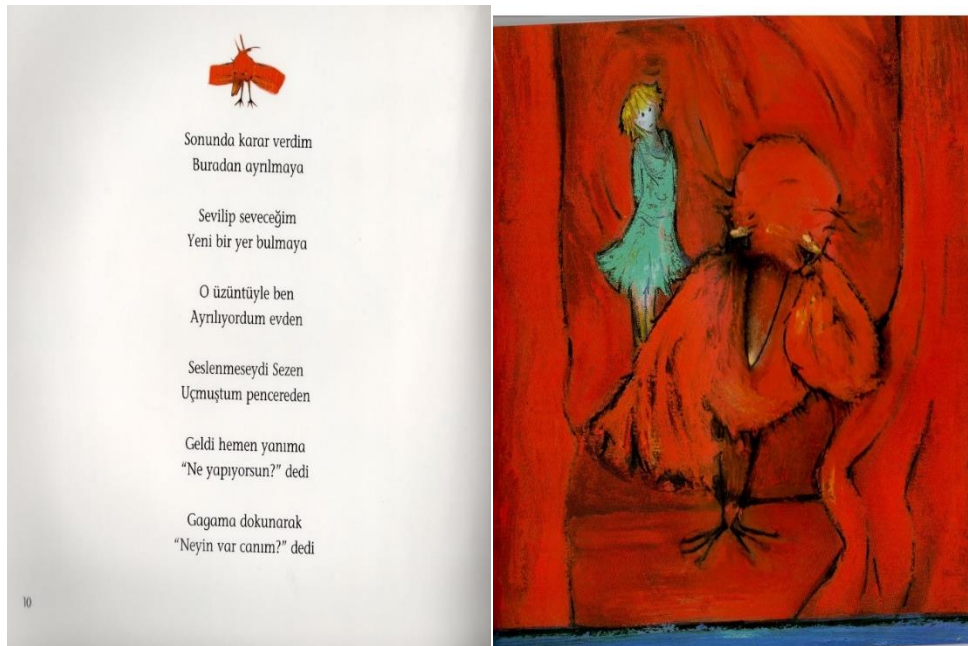
Nikolajeva ve Scott (2006, s. 63-75) çocuk edebiyatı yapıtlarında yer-zaman boyutunu 4 tür içinde ele alır:

1. **Minimal ya da indirgenmiş yer-zaman:** Çocuk edebiyatında çocuğu saran günlük ya da bilindik yer-zamana odaklanır. Ayrıntılarda bir mobilya parçası, bir oyuncak ya da bir araç gereç yer kaplar. Okul öncesi çocuklara seslenen “Kırmızı Fil’i Gördünüz mü?” adlı yapıtın kurmaca evreninde bütün nesnelere çocukla ilişkilidir. Onun kısıtlı çevresini temsil eder:



(Kırmızı Fil'i gördünüz mü?, 2010, s. 2-3)

- 2. Simetrik ve yinelenen yer-zaman:** Dilsel ve görsel göstergelerin neredeyse simetrik etkileşimi söz konusudur. Görsel ayrıntılar, dilsel iletiyi açıklığa kavuştururken dilsel metin de resimdeki her şeyi açıklamaya çalışır. “Kırmızı Kuş” adlı yapıttan aktarılan sahnede dilsel ve görsel metinlerin simetrik bir biçimde yerleştirildiği görülür. Dilsel metin ise Kırmızı Kuş’un ayrılık kararına ve diğer karakterin ona yaklaşımına odaklanırken, görsel metin dilsel metne açıklık kazandırır:



(Kırmızı Kuş, 2016, s. 10-11)



- 3. Bir atmosfer oluşturan daha geniş ve büyük yer-zaman:** Yer-zaman özel bir duygu durumu yaratabilir. Örneğin; pastoral bir kır yaşamı anlatılarak nostaljik bir duygu ya da tam tersine kırsal ya da kentsel bir yer-zamana odaklanılarak yapıt tümüyle ideolojik bir göndermede bulunabilir.
- 4. Olay örgüsüne katkıda bulunan daha karmaşık yer-zaman:** Yer-zaman, bir öyküdeki çatışmaya katkıda bulunarak ve onu açıklığa kavuşturarak bir katalizör görevi üstlenir. Özellikle karakterlerin farklı ortamlara gitmeleriyle bu daha açık duruma gelir. Yazarlar da karakterlerin “olağandışı” yer-zamanlara gitmelerinin yaratacağı değişimin daha etkili olacağını bilincindedirler. Bu nedenle yer-zaman değişimi, işlevsel bir bileşene dönüşür ve olay örgüsünün gelişimine katkıda bulunur.

Çocuk edebiyatında ise öncelikle çocuğun gelişimine, ilgi ve gereksinimlerine koşut bir biçimde genişleyen bir yer-zaman olgusundan söz edilebilir. Çocuğun dünyası ve anlam evreni genişledikçe kurmacanın diğer boyutlarında olduğu gibi yer-zamanın daha büyük ölçekli bir yapı kazandığı ve daha geniş bir dünyaya açıldığı görülür.

#### 4.1.4.2. *Yer-zamanın İşlevleri*

Yer-zaman kurmaca açısından insani bir bileşendir; çünkü öykülerde gerçekleşenler karakter üzerinde değişim gücüne sahiptir. Doğal olarak bu bileşenin içerdiği duygusal boyut, karakterlerin yaşadıklarına ve yer-zamana dönük tepkileri de oluşturacaktır. Her anlatıda yer-zamanın işlevi birbirinden farklıdır. Bu bileşenlerin işlevi üzerinde belli bir düzeye kadar uzlaşılsa bile okurun kültürel, toplumsal ya da gelişim düzeyi gibi etkenler farklı yorumların ortaya çıkmasına neden olabilir. Çocuk okur düşünüldüğünde ise ona seslenen yapıtların genellikle onları hemen etkileyen bağlamlar, tanıdık ve bilindik bir yer-zaman üzerinde yapılandırıldığı görülür (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 172-173).

##### 4.1.4.2.1. *Simgesel bir göndermede bulunmak*

Kurmaca yer-zaman yalnızca bir gerçeklik duygusu yaratmak için kullanılmaz, simgesel bir işleve de sahip olabilir. Simge, gerçek ve değişmeceli anlamda işleyebilen bir eylem, durum, nesne ya da kişidir. Örneğin; bir orman, karakterlerin —Hansel ve Gretel masalında olduğu gibi— bağımlılıktan bağımsızlığa doğru olgunlaşmalarını

somutlayan bir yer ya da korkunun, tehlikenin ve kaygının bir bildirisi olabilir; bir oyuncakçı dükkânı, çocuğun mutluluğunu temsil edebilir.

Çocuk edebiyatında özellikle simgesel amaçlı yer-zaman yoğun biçimde bulunur, simgeler de dilsel ve görsel olanaklarla somutlaştırılır. Çocuk okurun simgelerin farkında olması metnin anlamlandırılması açısından önemlidir. Okur, simgelerin taşıdığı anlamlarının farkında olursa metinde anlamları örtük bir biçimde verilen bu simgeleri daha kolay yorumlayabilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 180; Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 68; Gamble ve Yates, 2002, s. 67-68).

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 71)'a göre çocuklara seslenen kurgusal anlatılarda kır ve kent yaşamı arasındaki karşıtlık yoğun biçimde işlenir. Kırsal bir yer, “yetişkin yazar”ın çocuğu ideal duruma getirmesidir. Farklı bir deyişle Romantizmin bir yansıması olarak, çocuğun saf, masum, mutlu ve doğal olduğu kabul edilir. Ancak bazı yazarlar, kentteki olay ya da olgulara odaklanarak bunu sorunsallaştırır ve buna sorgulanacak bir yön kazandırır. Resimli kitaplar ise sınırsız imgelemsel yönüyle “doğal” yaşamdan “modern” yaşama geçişi kolaylıkla sergiler. Bunun yanında baskılamadan ve modern yaşamdan kaçışı da simgeler.

#### 4.1.4.2.2. Çatışmaları açıklığa kavuşturmak

Temel bir yer-zaman çatışmaları için önemli bir bileşendir. Bir öyküdeki yer-zaman geçmiş, şimdi ya da gelecek gibi herhangi bir zaman diliminde görülebilir. Yer-zaman bir eylemi etkilediğinde yazar, bu bileşenleri yeterince ayrıntılandırmalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 173).

#### 4.1.4.2.3. Tarihsel arka plan vermek

Yer-zamanın bu işlevi özellikle tarihsel türdeki anlatılar için önemlidir. Çocuk okur yetişkin gibi tarihsel bilgi ya da deneyime sahip olmadığı için olayların gerçekleştiği zamana özgü dil, elbiseler ve yaşam biçimi tam ve doğru olarak betimlenmelidir. Böylece çocuk okur kendi yaşamıyla öyküdeki yer-zamanı birbirinden ayırt edebilir. Ancak —tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi— tarihsel bilgi öykünün amacına uygun olmalı ve çocuk okurun öyküyü kavramasına yetecek kadar bilgi paylaşılmalıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 174-175).

#### 4.1.4.2.4. Gerçeklik duygusu yaratmak

Yer-zamanın temel işlevinin okurda bir gerçeklik duygusu yaratmak olduğu söylenebilir. Gamble ve Yates (2002, s. 67-68)'e göre yer-zaman, öykülerde tamamlayıcı rol üstlenir. Dikkatlice düşünülmüş yer-zamana ilişkin ayrıntılar aracılığıyla okurun öyküye inanması sağlanabilir. Bu bileşenin değiştirilmesi öykünün de özlü bir biçimde değişmesine yol açar.

#### 4.1.4.2.5. Mücadele edilecek bir rakip (Antagonist)

Yer-zamanın kendisi bazı yapıtlarda bir bileşen olmanın ötesinde mücadele edilecek bir düşman ya da rakiptir. Özellikle resimli yapıtlar, kendilerine özgü bir yöntemle yer-zamanı bir rakip olarak düşünmek için eşsiz fırsatlar yaratır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 176-177).

Okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen “Kuçu Kuçu Kendine Ev Arıyor” adlı yapıtta yer-zaman bileşeninin temel karakterin başa çıkması gereken bir rakibe ya da düşmana dönüştüğü görülür. Yapıtın temel karakteri Kuçu Kuçu sonbaharın gelmesiyle kendine bir yuva aramaya başlar. Ancak tüm çabalarına karşın kendi yapısına ya da doğasına uygun bir yer bulamaz. Bunun üzerine diğer hayvan dostları bir araya gelerek ona bir yuva inşa ederler. Aşağıdaki sahnede de Kuçu Kuçu, dostu Köstebek gibi yerin altında yaşamaya çalışır. Ne var ki bunda da başarılı olmaz, toprağın altındaki yuvası yağmur sularıyla dolar, sırlıklam olur. Görüldüğü gibi yer-zaman karakter için mücadele etmesi gereken bir rakiptir:



(Kuçu Kuçu Kendine Ev Arıyor, 2006)

#### 4.1.4.2.6. Karakterleri açıklığa kavuşturmak

Birçok yapıtta yer-zaman karakterleri ve onların yaşamları üzerinde açık bir biçimde etkilidir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 178-179). Örneğin; bir karakterin odası betimlendiğinde ya da görselleştirildiğinde okur bu karaktere ilişkin kanıtlar elde edebilir. Özellikle resimli çocuk edebiyatı yapıtlarında görsellerle desteklenmiş yer-zamanın karakterize etme açısından dilsel metinden daha etkili olduğu söylenebilir. Böylece daha fazla özneleşme, olgunlaşma ve kişilerarası iletişim duygusu ortaya çıkarılabilir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 105-107).

#### 4.1.4.2.7. Kurgusal bir atmosfer oluşturmak

Kurmaca yapıtlarda yer-zaman seçimi anlatıya inandırıcılık kazandırmasının dışında kurgusal atmosferi ve yazınsal tonu etkiler. Herhangi yazınsal bir türde kurgusal atmosfer duygusallıktan ürkütücülüğe doğru bir çeşitlilik gösterebilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 179; Özdemir, 2007, s. 170).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında doğa, ev ve okul gibi ortamlar sıklıkla görülür. Özellikle okul ortamları çocukların kolaylıkla ilişki kurmasını sağladığı için yaygındır. Elbette bunların kurgusal evrende yarattığı etkiler birbirinden farklıdır. Örneğin; bireyin yaşadığı ev, kendisinin bir uzantısı ya da onun düzdeğişmeceli ya da eğretilmeli dışavurumları olarak görülebilir. Böylece evin betimlenmesiyle o kişi de betimlenmiş olur. Ayrıca evin yer olarak seçilmesi, beklenmedik olayların gerçekleşmesi durumunda bir kaygının, güldürünün ya da üzüntünün yaratılması için kullanılabilir (Sawyer, 2012, s. 83; Wellek ve Warren, 2001, s. 261).

Örneğin; “Kim Takar Salatalık Kral’ı” adlı çocuk romanında karakterlerin yaşamını değiştiren olay, ailenin tüm bireylerinin evde olduğu bir gün gerçekleşir. Aile kahvaltıdaiken romanın fantastik karakteri Salatalık Kral’ı evin mutfağında belirir. Bundan sonra da ilginç, sürükleyici ve güldürü yüklü olaylar birbirini izler:

*Evet, o gün, yani geçen yıl Paskalya’daki Pazar günü kahvaltıdaiken, annem mutfaktan dışarı çıktığında her yanı tir tir titriyordu. O kadar çok titriyordu ki, Martina korkudan Paskalya yumurtasını kahve fincanının içine düşürdü.*

*Büyükbabam, “Neyin var, gelinim?” diye sordu. (Büyükbabam anneme hep “gelinim” der.) Sonra bir patırtı daha duyuldu ve babam, “Niki, kes artık!” diye bağırdı.*

*Ne zaman gürültü patırtı olsa, “Niki, kes artık!” der babam. Bunda çoğunlukla da haklıdır; ama bu kez gürültüyü yapan Niki değildi, çünkü ses yine mutfaktan geliyordu. Niki ağlamaya başlayarak, bir şey*

yapmadığını söylüyor; Martina kahvesinin içinden yumurta çıkartmaya uğraşıyordu. Annem de hâlâ titreyerek, “Mutfakta... mutfakta...,” diyordu. Hepimiz bir ağızdan mutfakta ne olduğunu sorduk. Ama annem ne olduğunu söyleyemiyordu. Büyükbabam kalkıp, mutfağın kapısına doğru yürüdü. Martina, Niki ve ben de onu izledik. İçimden, ya bir su borusu patlamış ya da ocağın arkasından bir fare veya iri bir örümcek çıkmıştır, diye geçiriyordum. Çünkü annem bunlardan çok korkar. Ama ne su borusu patlamıştı, ne fare vardı, ne de örümcek. Hepimiz mutfağa ağızımız açık bakakaldık. Arkamızdan gelen babam da.

Mutfak masasının üstünde, aşağı yukarı yarım metre boyunda biri oturuyordu. Şayet gözleri, burnu, ağzı, kolları ve bacakları olmasa, insan onu rahatlıkla büyük ve kalın bir salatalık ya da orta büyüklükte ince bir kabak sanabilirdi. Başında taç vardı. Hem de altın ve çevresi değerli kırmızı taşlarla süslü bir taç. Elllerinde beyaz eldivenler vardı ve ayak tırnakları da kırmızı ojeliydi.

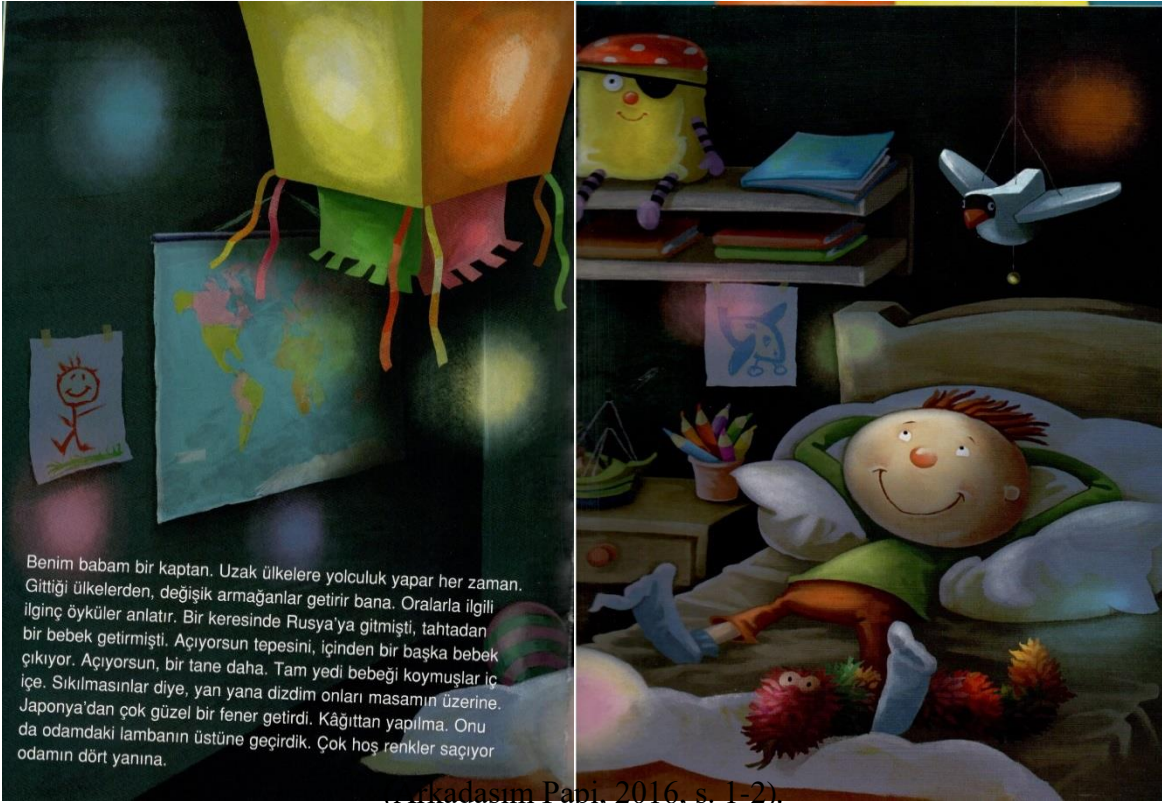
Bu taşlı-kabak-salatalık-şey bize doğru hafifçe eğildikten sonra, incecik bacaklarını üst üste attı ve kalın sesiyle, “Bizim adım İkinci Kral Kumi-Ori; Treppellid’lerden!” diye konuştu (Kim Takar Salatalık Kral’ı, 2011, s. 15-16).

Randall (2014, s. 306)’a göre yapıtların kurgusal atmosferi onların biçemlerine, olay örgüsüne ya da hangi türde yazıldığına (dedektif, korku, psikolojik ya da felsefi) göre de biçim alabilir. Olay örgüsünün derinleşmesi ile kurgusal atmosferin yoğunlaşması arasında bir koşutluk vardır. Olay örgüsü ve çatışmalar ne denli derinleşirse, karakterler ne denli çok boyutlu işlenirse ya da izlekler ne denli incelirse atmosfer de o ölçüde bulanıklaşır ve anlam derinleşir. Ters bir durumdaysa (tek boyutlu karakterler, gevşek olay örgüsü, belirgin ve nedensiz çatışmalar) atmosfer daha açık bir duruma gelir ve anlam kolayca görülür.

Çocuk edebiyatı açısından —özellikle okulöncesi çocuklarına seslenen yapıtlarda— kurgusal atmosferin önemli belirleyicilerinden birinin de görseller ve bunların sergilenme biçimleri olduğu da unutulmamalıdır. Seçilen renkler, çizgiler ya da biçimler atmosferin yaratılmasında işlevseldir.

“Yatağın Altındaki Canavar” ile “Arkadaşım Papi” adlı resimli yapıtlar kurgusal atmosfer açısından karşılaştırılabilir. Bu yapıtlar bazı kurgusal bileşenler açısından da benzerliklere sahiptir: Yer (çocuğun odası) ve zaman (gece), karakterlerin konumları (temel karakter) ve boyutlandırılması (çok boyutlu). Ancak tür, izlek ve dilsel yönlerden tümüyle birbirlerinden ayırdırlar. Özellikle bu ayrımlaşan niteliklerin metinsel evrenin kurgusal atmosferini (grotesk/ürkütücü ve karnavalistik/iyimser) oluşturduğu söylenebilir.

Karnavalistik atmosfere sahip “Arkadaşım Papi” adlı yapıt bir çocukla papağan arasındaki dostluğu konu edinir. Görsel ve dilsel metinlerin karnavalistik ve iyimser atmosferi oluşturmak için birbirlerini tamamladıkları söylenebilir. “Armağan, bebek, güzel, hoş renk” gibi daha ince ve güzel anlamları çağrıştıran sözcüklere başvurulmuştur. (Tabi ki bu görüşün bağlamsal çerçeve içinde yapılan bir değerlendirmeye ortaya çıktığını da ayrıca vurgulamak gerekir.) Çocukluğun gereksinim duyduğu güven duygusu; canlı renklerin yoğunluğu, soğuk olmayan siyah bir renkle; kısacası görsel sanatın “mutluluk” vaat eden diliyle somutlaştırılmıştır. Bu atmosferi yaratan dilsel ve görsel öğeler tümüyle saf (naif) bir görme biçimiyle aktarılır. Ana karakter ayrıca karnavalistik bir özellik gösterir; o da bir yetişkin gibi sorumlulukları olan, kendine güvenen, karanlık korkusu olmayan, yaşının ötesinde davranışlar sergileyen bir karakterdir. Doğal olarak bu yapıttaki kurgusal atmosferin karnavalistik ve iyimser olduğu söylenebilir.

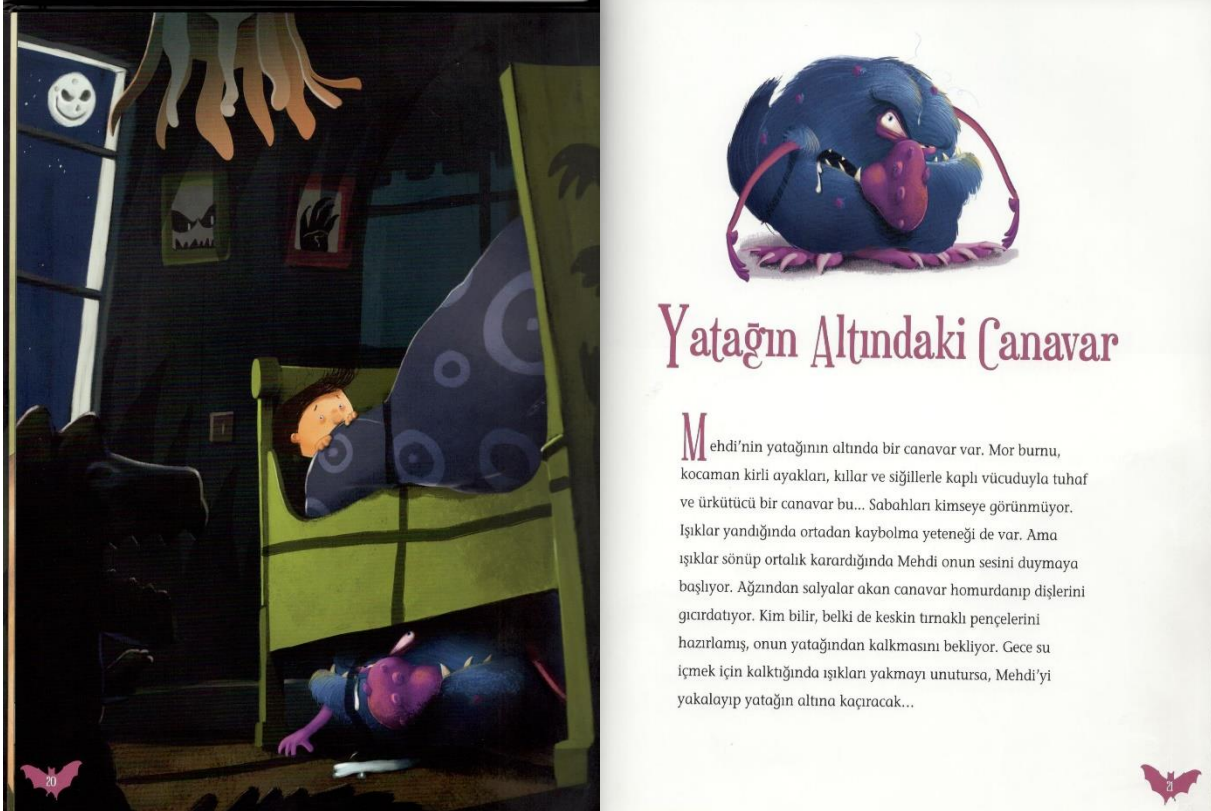


Korku türündeki “Yatağın Altındaki Canavar” adlı yapıtın ise izleksel olarak “korkularım aslında yersiz olduğunu” çocuk okura duyumsatmayı hedeflediği söylenebilir. Öykünün ana karakteri Mehdi yatağının altında bir canavar olduğunu düşünen bir çocuktur. Öykü de Mehdi'nin kâbuslar görmesine, uykusunun dağılmasına ve korkmasına neden olan düşsel canavar imgesiyle yakından ilgilidir. Görsel ve dilsel

metinler aracılığıyla grotesk atmosfer yaratılır, başlangıçtaki iklim huzursuz edicidir. Ancak öykünün sonunda başlangıç bölümündeki bu atmosfer, yerini rahatlatıcı bir duygu ve düşünceye bırakır.

Her dildeki sözcüklerin aynı zamanda “duygu değeri” vardır. Sözcükler birtakım tasarımların yanı sıra duygulandırıcı öğeler de taşır. Kimi sözcükler (*kanser, verem, ölüm, salgın, ayrılık, morg...*) insanda ürperti, tedirginlik, korku gibi duygusal etkiler yaratırken, kimi sözcükler (*ilkbahar, kardelen, menekşe, gençlik, aşk...*) ise tam tersine insanda iyimser, güzel ve iyi duygular yaratır (Aksan, 2016, s. 71-72). “Yatağın Altındaki Canavar” adlı yapıtta ise “*canavar, ürkütücü, salya, homurdanmak, dişlerini gıcırdatmak, kirli, kıl, siğil*” gibi ürperti duygusu yaratabilecek sözcük ya da söz öbekleriyle ürkütücü bir atmosfer oluşturulur.

Dilsel öğeler dışında görseller de okurun öyküyü ve karakteri farklı yorumlamasını etkileyen kurgusal bir atmosfer oluşturur (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 179). Bu yapıtta “*şeytanca gülüşlü ay, soğuk renkler, korku içinde bir çocuk*” gibi görsel imgelerle grotesk ve ürkütücü atmosferin daha görünür kılındığı söylenebilir:



(Yatağın Altındaki Canavar, 2015, s. 20-21).

Grotesk atmosfer, bir yönüyle çocuğun dünyayı görme biçimini de çağırıştırır. Çünkü yetişkinlerde olduğu gibi onun da elbette korkuları ve ürküleri vardır. Yörükoğlu (2004, s. 289-295) yetişkinlerde olduğu gibi çocukların da korkularının olabileceğini dile getirir. İnsan için doğal olan böyle duygular, ayrıca bir savunma mekanizmasıdır. Çocuk yaşı ilerledikçe ve deneyimleri arttıkça korkularıyla, ürküleriyle başa çıkmayı öğrenir ve böylece olgunlaşır. Her yaşta farklı korkular görülür: 2-3 yaş arasında gök gürültüsü, elektrikli ev aletlerinin sesleri bir korku kaynağıken; 3-4 yaşlarında karanlık, dilenci, hırsız, polis, öcü gibi korkular vardır. 4 yaşında doruğa varan bu korkular yavaş yavaş azalmaya başlar. Ardından ise yerini daha somut korkulara (*köpek korkusu, düşüp incinme, kanama gibi*) bırakır. 6 yaşında ise korkular yeniden ortaya çıkar. Bunlar hayalet, cadı, hortlak gibi metafizik varlıklara ilişkin korkulardır. Bu yaşlardan sonra korkularda bir azalma görülmesine karşın bunların kimi durumlarda yeniden depresmesi olağandır.

Howarth (2014)'a göre grotesk atmosferde yalıtılmış, yabancılaştırılmış ve tehlike dolu bir iklim vardır. Bu tür öyküler huzursuz edici, endişe verici duygular yaratır. Yetişkinlerde olduğu gibi çocuk okurda da kaygı ve korkunun ortaya çıkmasına neden olur. Ancak okurda yarattığı bu izlenime karşın bu tür yapıtlar çocuğa okutulabilir. Bu atmosfere sahip öyküler öncelikle çocuk okurun korku ve kaygılarını yansıtır. Çocukta yalnız olmadığına dönük bir rahatlama duygusu yaratır. Kendisi gibi endişe duyan, düş kırıklıkları ve korkular yaşayan birilerinin olduğunu bilmek gelişme süreçlerinde onlarda umut duygusunun oluşmasına yardım eder. Ayrıca bu atmosferdeki yapıtlar çocuk okurun kendi korkularını keşfetmesi ve bunlarla başa çıkması için fırsatlar yaratır.

Sonuç olarak “karnavalistik” ya da “iyimser” atmosferler çocuk okurun arzularını ya da gereksinim duyduğu güven duygusunu; grotesk atmosfer ise onun korkularını ve ürkülerini yansıtan kurgusal atmosferlerdir. Özellikle okulöncesi dönemi yapıtlarında karnavalistik atmosferin çocuğa görelilik açısından daha uygun olduğu söylenebilir. Bu atmosfere sahip yapıtlar çocuk için hem güvenli ve hem de onun karnavalistik görme biçimine uygundur. Böylece yazınsal iletişim, öncelikle güven duygusu veren bir oyuna dönüşür. Yaş düzeyi arttıkça bir çeşitlilik yaratma ve çocuk okuru farklı türdeki yapıtlarla buluşturma adına grotesk ya da ürkütücü atmosferdeki — ancak kısıtlanmış olarak— yapıtlar önerilebilir. Yine de öncelenmesi gereken, kurgusal atmosferin çocuğun psikolojik gerçekliğine ve gereksinimlerine uygun olmasıdır.



Yoğun ve sürekli grotesk ya da ürkütücü bir atmosfer onun duygusal gelişimi açısından uygun olmayabilir. Çocuk okurun korkularını depreştirebilir ya da zaten var olan kaygılarını daha da derinleştirebilir. Doğal olarak kurguda çocuk okuru başlangıçtaki karamsarlığın/ürkütücülüğün giderildiği bir sonla buluşturmak uygun bir yöntem olabilir. Ürkütücü, kötümser ve tehlike dolu grotesk atmosferin gelip geçiciliği ve metafizik korkuların ya da varlıkların bireyin düşselliğinden kaynaklandığı çocuk okura sezdirilmelidir.

#### 4.1.5. Yazınsal Yöntemler

Yazarın nitelikli bir öykü anlatması için yalnızca dil ve anlatım yeterli değildir. Bunun yanında yazınsal yöntemleri de etkili kullanması gerekir (Llosa, 2012, s. 45). Anlatıcı yorumları, bilinç akışı, iç konuşmalar, eylem dizileri, örtük biçimde saptanmış bakış konumları aşama aşama çok boyutlu bir gözlemler bütünü ve metin içi örgüyü oluşturur. Bunlar, düş gücünü amaçlanan göndergelere yönlendirdiği için metnin hedeflediği amaç açısından önemli işleve sahiptir (Göktürk, 2010, s. 118).

Bu bölümde yazınsal yöntemlere ilişkin olarak çocuk edebiyatıyla yakından ilgili olan “söyleme ve gösterme, yabancılaştırma, insanbiçimcilik, kurgusal konuşma ve düşünce” üzerinde durulacaktır:



**Çizelge 16:** Yazınsal Yöntemler

#### 4.1.5.1. Söyleme (Telling) ve Gösterme (Showing)

Nitelikli kurmaca yapıtlarda yazarın duygusal söylemlerinden çok o evrende gerçekleşenler okuru sürükler. Onun ilgisini çeken ve okuma eyleminin devam etmesini sağlayan da karakterler ve olaylardır (Gardner, 1984, s. 116). Dolayısıyla kurmaca evrendeki olayların açıklanmasıyla ya da yalnızca bir gözlemci gibi sunulmasıyla ortaya çıkan iki anlatım biçiminden söz edilebilir.

Kurmacanın anlatım biçimi okura ne olduğunu “gösterme” ve “söyleme” arasında sürekli değişir. Göstermenin en yalın biçimi dilin olaylara ayna tuttuğu yer olan karakterlerin konuşmalarıdır. Söyleme ise yazarın yaptığı özetlerdir. Böyle bir durumda karakterlerin ve olayların kendine özgülüğü ve bireyselliği bozulur. Tümüyle “söyleme”ye dayalı bir anlatımın okunması güçtür. Ancak okurun ilgisini canlı tutmak ve anlatımın akışını hızlandırmak için “söyleme”den yararlanılabilir (Lodge, 2013, s. 152). Yine de bunlar (*söyleme ve gösterme*) bir başına yeterli değildir; mutlaka birlikte kullanılır (Özdemir, 2007, s. 132). Gösterme ve söyleme arasındaki ayrım aşağıdaki örnek metin aracılığıyla somutlaştırılabilir:

#### **SÖYLEME**

*Gece yarısında, Sinderella Prens'ten ayrıldı ve balo salonundan çıkarak merdivenlerin aşağısında duran arabaya koştu. Bu koşuşturma sırasında ayakkabılarından biri düştü; ama onu almak için zamanı yoktu. Arabaya bindi ve araba hareket etti. Saatin gece yarısını gösteren son melodisi çalmadan eve vardılar. Eve geldikten sonra her şey eski haline döndü (Seuling, 2005, s. 94).*

#### **GÖSTERME**

*Donggg! Gece yarısı! Zaman ne çabuk akmişti? Sinderella Prens'i iterek "Ben gitmeliyim," dedi. Prens ise "Bekle! Dur!" diye bağırarak onun peşinden koştu. Sinderella bakmak için döndü.*

*Donggg! Eteğini toplayarak merdivenlerden hızlıca inmeye başladı. Bu sırada cam ayakkabılarından biri ayağından çıktı. Onu alacak zaman yoktu.*

*Donggg! Araba bekliyordu. Hızla arabaya atladı. "Çabuk!" diye bağırdı. Kırbaç şakladı ve atlar gecenin içinden uçtu. Sallanan ve darbelenen araba içinde Külkedisi nefesini tuttu. Zamanında eve varmayı başaracak mıydı? Saat gece yarısını vurduğunda eve varmışlardı. Atlar ve uşaklar gitmişti. Araba yine bir kabağa dönüşmüştü. Sinderella baktı. O güzel top elbisesi yoktu artık. Paçavralar içindeki o eski kız geri dönmüştü (Seuling, 2005, s. 94).*

Çocuk edebiyatında kurgunun tipik özelliklerinden biri “söyleme”den çok “gösterme”nin yeğlenmesidir. Bu nedenle betimlemelerden çok eylem ve olaylara daha

fazla odaklanılır (Nodelman, 2008, s. 214). Yetişkin okurlar bir karakterin duygularıyla (örneğin; Raskolnikov) onun eylemlerine bakmaksızın bağ kurabilir, ancak çocuk okurlar için bu bir sorun olabilir (Nikolajeva, 2012, s. 7).

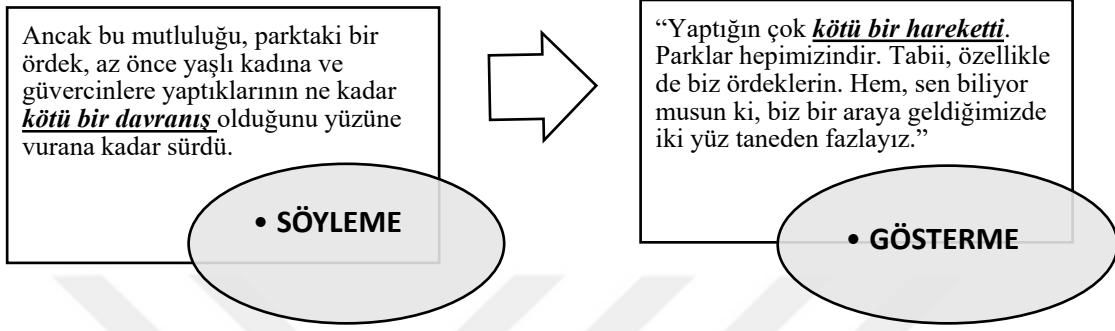
Çocuk okurlar, kitaplarında yoğunlukla devinim görmek isterler. Bu, hırsız polis kovalamacası gibi bir devinim değildir. Devinim; ilişki kurma, bir olaya karışma, bazı şeylerin gerçekleşmesine dönük bir duygunun verilmesidir. Bir süreliğine daha yetkin çocuk okurların canlı diyaloglar, güdüleyici düşünceler, olaylar dizisinin karmaşıklığı ve karakter gelişimiyle kolaylıkla ilerleyebilmeleri sağlanabilir. Ne var ki onların ilgilerini bu biçimde uzun süre canlı tutmak güçtür. Okur, öyküdeki eylemle bağ kurmak, olayların ilerlediğini duyumsamak ve ilginç olayların gerçekleşmesini bekler. Devinim eksikliği ya da eylemin olmayacağı algısı bir sorun oluşturabilir. Bunun nedeni de yazarın “gösterme”den çok “söyleme”ye yönelmesidir (Seuling, 2005, s. 93).

Çocuklar, yetişkinlerden farklı olarak öyküleri özetlerken olay örgüsündeki eylemlere odaklanırlar. Yetişkinler genelde olayların başlangıç ve sonuçlarının psikolojik nedenleri ya da bunların içsel tepkileri üzerine yoğunlaşırlar. Çocuklar içinse devinim ve dışsal etkiler daha çok önem kazanır (Appleyard, 1994, s. 67). Ayrıca devinim yüklü olay örgülerine sahip öyküler, karakterlerin içsel yaşamlarına odaklanan öykülerden daha hızlı okunur (Keen, 2007, s. 94). Bu nedenle çocuk edebiyatı yazarı söylemeden çok göstermeyi yeğlemelidir (Melrose, 2002, s. 28). Yapıt çocuğun “*duyu algılarını devindirme ve eğitime sorumluluğunu yerine getirebiliyorsa başarılı sayılmalıdır*” (Sever, 2013a, s. 123).

Özellikle okulöncesi ve ilkökul dönemine seslenen kurgularda söyleme ve göstermenin birlikte kullanılması gerekebilir. İkisinin bir arada kullanılması yazınsal ayrıntılandırmaya özgüllük kazandırır. Olay, durum ya da düşünceler daha somut ve görünür bir biçimde çocuk okurla paylaşılabilir.

İlkokul düzeyindeki (7-9 yaş) çocuklara seslenen “Kendini Aslan Sanan Şola” adlı yapıttan alınan bir sahnede bu iki yöntemin birlikte kullanıldığı görülür. Şola adlı bir köpeğin merkez figür olduğu yapıt, izleksel açıdan bir kimlik/benlik arayışına odaklanır. Şola’nın sahibi Bay Gregor’un arkadaşı Afrika gezisinden döndükten sonra yaşadıklarını, gördüklerini dostuyla paylaşır. Bu arada Afrika’daki aslanlara ilişkin ilginç bilgiler verir. Konuşmalara kulak misafiri olan Şola dinlediklerinden çok etkilenir. Özellikle ormanlar kralı aslan onu büyülemiştir. Bay Gregor’un dostu evden

ayrılırken koltuğun üstünde “Ormanlar Kralı Aslan” adlı kitabı unuttur. Şola, bu kitabı alır ve gizlice okumaya başlar. Kitaptan öğrendiklerinin etkisiyle kendisinin aslında bir aslan olduğuna inanmaya başlar. Bu yargısını kanıtlamak için yürek isteyen işlere kalkışır. “Gösterme” ve “söyleme”nin birlikte kullanıldığı bu sahne (Kendini Aslan Sanan Şola, 2016, s. 30) Şola’nın aslanlığını parkta kanıtlama çabasına odaklanır:



Özellikle çocuğun gelişiminin ilk dönemlerinde görsel göstergelerle dilsel göstergelerin birlikte kullanılması yazınsal iletilerin daha etkili ve kalıcı bir biçimde paylaşılması için önemlidir.

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 26)’a göre çocuk edebiyatında görsel metin, yansıtmacıdır (mimetik) ve “gösterme” yoluyla ortaya çıkar. Dilsel metin ise söylemeye (diegetic) dayalı olup anlatısal metinlerin yaratımı için daha uygundur. Görsel göstergelerin (*ikonik göstergeler*) açıklama yapma açısından sınırlılıkları vardır. Özellikle anlatma eyleminin iki temel görünüşü olan nedenselliği ve zamansallığı (*temporality*) doğrudan iletmezler. Ancak yine de bu göstergeler —özellikle resimli kitaplardaki bir dizi görsel aracılığıyla— bu sorunu çeşitli yollarla başarılı bir biçimde aşabilir. Bu yolların en etkili de sözcüklerle görsellerin ilişkilendirilerek yeni ve heyecan verici bir çözümün bulunmasıdır. Sözcükler uzamsal boyutu betimlerken; görseller bu boyutla sınırsız bir biçimde oynayabilir ya da onu yeniden keşfedebilir.

Söyleme ve göstermenin birlikte kullanılması açısından “Dünyanın En Acayip Hayvanı” ve “Pál Sokağı Çocukları” adlı yapıtlar irdelenebilir. Bu yapıtlarda sözcüklerin anlatımda yetersiz kaldığı ya da çocuğun imgelemesinin güç olduğu düşünüldüğü durumlarda görsellerin yardımıyla imgelemdeki boşluk doldurulmaya çalışılır:

“Dünyanın En Acayip Hayvanı” (2016, s. 9) adlı yapıtta da bir sirk çadırının betimlendiği ve görsel gösterenin dilsel boşluğu doldurduğu görülür:

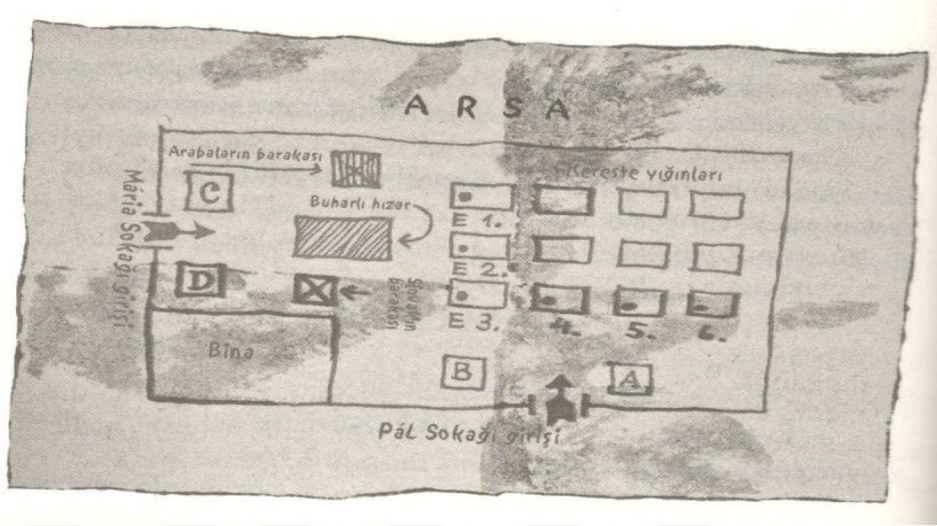
olmayan şeyin yanından geçti gitti. Tam kepenği kaldırmış, içeri girmek üzereydi ki, işte o zaman, o sabah meydanda bulunan tuhaf, değişik şey gözüne çarptı. Bir an ne olduğunu anlayamadığı, arkasındaki karaltılı devasa şekli fark edince usulca döndü.

Kullanılmaktan kararmış kalın iplerle gerili, sarı-mavi çizgili koca bir çadır tam meydanın göbeğine dikilmişti. Giriş kısmı olduğu anlaşılan yerin üstüne asılı ahşap bir tabelada boyayla şu cümle yazılmıştı:

### **DÜNYANIN EN ACAYİP HAYVANI!**



“Pál Sokağı Çocukları” adlı çocuk romanındaki savaş planının sunan görsel gösterge “gösterme” işlevini yüklenerek dilsel metni tamamlar ve ona yeni bir boyut kazandırır:



*Barabás sustu. Ama susması korktuğu anlamına gelmiyordu. Şimdi, şu büyük altından sırtan Kolnay'a yandan bir patlatmak için neler vermezdi.*

— *Peki şimdi gelelim savaş planına, dedi Boka. Asker, planı çıkar! Nemecsek hizmete hazır bir şekilde bekliyordu: Cebinden bir kâğıt çıkardı. Bu planı Boka bugün öğle yemeğinden sonra hazırlamıştı.*

*Plan şöyleydi: **(Çizelgeye bakınız.)**<sup>11</sup> (Pál Sokağı Çocukları, 2015, s. 124).*

#### 4.1.5.2. Yabancılaştırma<sup>12</sup>

Herhangi bir olay, durum, duygu ve düşüncenin anlatıya dönüştürülmesi ya da anlatılaştırılması bir açıdan “saptırma” demektir (Eagleton, 2015, s. 119). Göktürk (2010, s. 108) her sapma olgusunun alışılmış bir kuralın ya da kuralların geçerliliği üstüne temellendiğini dile getirir. Sapma, gerçekte bu temeldeki gerçeklikten sapmadır, bu geçerliliğin sarsılmasıdır. Bu tür saptmalar okurun bilincini askıya almasıyla bir gerilim yaratır ve okur da bu gerilimi dengeleme çabasına düşer.

<sup>11</sup> Alıntılanmış tümceler, araştırmacı tarafından “kalın, altı çizili ve italik” biçimde belirginleştirilmiştir.

<sup>12</sup> “Yabancılaştırma” kavramının değişik kaynaklarda “yadırgatım, farklılaştırma, başkalaştırım, alışkanlık kırma, sapma” biçimlerinde de kullanıldığı görülmektedir. Ancak yoğun olarak “yabancılaştırma” kavramının kullanıldığından çalışmada da bu kavram yeğlenmiştir.

Murakami (2013, s. 27) de sapmaya dikkat çekerek özgün yazınsal yapıtlar yaratmanın temelinde başkalarından farklı olarak bir sapmayı görebilme ya da başkalarından farklı şeyler duyumsama becerisinin yattığını belirtir.

Yeni çağrışım zincirlerinin oluşturulması yaratıcı sürecin de başlangıcıdır. Çünkü bu süreç de usdışı görünen çağrışım zincirlerinin yerlerinden kopararak, yeni bağlantılar oluşturmasıyla başlar (Andreasen, 2015, s. 97). Bir yazarın görevi de bilindik bir şeye yeni bir gözle bakabilme yetkinliğini gösterebilmek (Seuling, 2005, s. 41) ve yaşama dışardan bakan özsel bir yaklaşım yolu bulmaktır. Sanatçı bunu gerçekleştirirken öteki yaratıcı kültürel etkinliklere tümüyle yabancı yeni bir dünya düşlemi, imgesi ve onun yeni bir gerçekliğini yaratmalıdır (Bahtin, 2005b, s. 239-240).

Sanatçının bu yöndeki görevi onun dünyayı başkalaştırarak, ona yabancı bir yönden yaklaşmasını gerektirir. Bu açıdan yazınsal bir yöntem ya da görme biçimi olan “*yabancılaştırma*” kurgusal gerçekliğin irdelenmesi için önemli bir kavramdır.

Rus biçimciler tarafından ortaya atılan “yabancılaştırma” kavramı ilk kez Victor Şklovski tarafından kullanmıştır. Şklovski, bu kavramla sanatın asıl amacının bilinen şeyleri alışık olunmayan biçimlerde sunarak alışkanlığın uyusturucu etkilerini yenmek olduğunu ileri sürer (Lodge, 2013, s. 75-76). Yabancılaştırma (İng. Defamiliarization) terimi, Rusçada “yabancı, alışılmamış, tuhaf” anlamındaki “strannyı” sözcüğünden türetilmiştir. Şklovski için yabancılaştırma en yalın açıklamayla “*dünyayı başka gözlerle görmektir*” (Parer, 2004, s. 266).

Biçimlendiren bilincin attığı ilk adım (Bahtin, 2005b, s. 354) olan yabancılaştırma bilindik nesne ve olayların “*görme*” yoluyla kendisini duyumsatacak biçimde alışılmış algılamaların dışında özgünlüklerinin sunulması için en etkili sanatsal yöntemlerden biridir. Bu amaçla öncelikle nesnenin yaşamsal olgulardan soyutlanması gerekir. Soyutlama da ancak nesneyi devindirerek, alışılmış çağrışımlar dizisinden çıkararak ve “*nesneyi ateşteki odun gibi çevirerek*” gerçekleştirilebilir (Parer, 2004, s. 267).

Şklovski (2010, s. 78) insanın gerçek yaşamda nesnelere ve kendisini sarmalayan her şeye olan ilişkisinin otomatikleştigi; bunun da aslında bireyin kendi yaşamının farkına varmasını önlediğine dikkat çeker. İşte, yaşamın tekdüzelikten çıkması, insanın yaşamını daha bilinçli yaşaması için sanat her şeye

farklı bir bakış açısıyla yaklaşır ve onları yakalar. Sanat ve yabancılaştırma arasındaki ilişki de bu nokta da ortaya çıkar:

*İşte, yaşam duygusunu vermek, nesnelere hissettirmek, taşın taştan olduğunu duyurmak için, sanat dediğimiz şey vardır. Sanatın amacı, nesne duygusunu, görünen şey olarak vermektir, tanınan, bilinen olarak değil; sanatın tekniği nesnelere farklılaştırma (yabancılaştırma), biçimi anlaşılmasız kılma, algılamanın güçlüğünü ve süresini artırma tekniğidir. Sanatta algılama edimi, kendi başına bir erektir ve uzatılması gerekir; sanat, nesnenin oluşunu hissetme aracıdır; daha önce 'olmuş' olanın, sanat için bir önemi yoktur.*

Şklovski yabancılaştırma yöntemine ilişkin olarak sözcüklerin içinde buldukları anlambilimsel düzlemden çıkartılıp farklı bir anlambilimsel düzlemde işlenmesiyle nesnenin alışılmamış bir düzende sunulduğunu belirtir: *“Ozanlarda nesnelere eski adlarını atarak ve yeni adlar, yeni görünümlemler olarak başkaldırır. Ozan imgeler; mecaz ve karşılaştırmalar kullanır; örneğin ateşi kırmızı çiçek olarak adlandırır veya eski bir sözcüğe yeni bir sıfat ekler (...). Yeni sözcük, yeni bir elbise gibi nesnenin üzerine oturur.”* (Parer, 2004, s. 266-267). Dolayısıyla yazınsal üretim açısından yabancılaştırmanın başlangıcı dilin anlamlarının aşılmasıyla yeni katmanlar kazanmasına dayanır.

Şklovski yabancılaştırma yönteminin en tipik uygulamalarını Tolstoy'dan örnekler vererek açıklamaya çalışır. Tolstoy'u bu açıdan çözümleyen Şklovski, ünlü yazarın nesneyi kendi adıyla adlandırmadan, ilk kez görüyormuşçasına betimleyerek, olayları ilk kez geçiyormuşçasına aktararak ya da bir ayrıntıyı abartarak uyguladığını belirtir. Örneğin; Tolstoy kırbaçlama eylemini *“kanunları çiğneyen insanları, yetişkinleri, bazen de yaşlıları soymak, yere atmak ve arkalarını sopalarla dövmek”* sözleriyle yabancılaştırır (Parer, 2004, s. 268). Kırbaçlama burada hem betimlenişle hem de özü değiştirilmeden biçiminin değiştirilmesinin önerilmesiyle yabancılaştırılmıştır (Şklovski, 2010, s. 79).

Eagleton (2011, s. 78)'a göre Rus Biçimcileri açısından bu süreçte tam olarak neyin yabancılaştığı kesin değildir. Yabancılaşan şeyin dünya mı, düşünce mi, sözcük mü olduğu konusunda bir belirsizlik vardır.

Bahtin (2005b, s. 345-346) de bu kavramın Rus Biçimcileri tarafından çok açık bir biçimde anlatılmadığına dikkat çeker. Ancak yabancılaştırma her şeyden önce bir çeşit yalıtma işlevi taşır. Bu açıdan sanatta kurmaca, yalıtımın olumlu bir anlatımıdır ve bu yöntemin özünde bir yalıtma işlevi vardır. Ayrıca yabancılaştırılan



şey, anlamsal dizideki alışıldık yeri yok edilen sözcük olmakla birlikte, kimi durumlarda da yabancılaştırma nesneye de ilgili olabilir.

Moran (2011, s. 180-184) ise Rus Biçimcileri için dış dünyanın yeni bir biçimde algılanmasının ikinci derecede bir sorun olduğunu vurgular. Bu açıdan yazınsallık dış dünyayla ilintili olmanın ötesinde dilsel bir konudur. Doğal olarak tüm sorun dilin kurallarının kırılmasında, yeni düzenlenişindeki biçimsel yönleri kapsar. Dış dünya onun yalnızca bir malzemesidir. Alışkanlık kırma bir süreklilik de içermez. Çünkü önceleri alışkanlık kıran bir şey sonraları bu özelliğini yitirmeye başlar.

Kula (2008, s. 78)'ya göre de sanat malzemesini başkalaştırır, yadırgatır. Başkalaştırım ve yadırgatım, sanatın varlık nedenidir. Dolayısıyla edebiyat da dili başkalaştırmak ve yadırgatmak zorundadır. Dili başkalaştırmadan, yadırgatmadan anlatı sanatı gerçekleşemez.

Lodge (2013, s. 78)'ye göre ise yabancılaştırma/alışkanlık kırma özgünlüğün farklı bir anlatımıdır. Farklı bir deyişle “yabancılaştırma” yöntemiyle bir yapıtın özgün olması yakından ilişkilidir. Ancak özgünlük dendiğinde yazarın eşi benzeri olmayan bir şeyi bulduğu anlatılmak istenmez. Asıl anlatılmak istenen, gerçeğin alışagelmış sunuş biçimlerinden sıyrılarak okurun bildiği şeyi ona algılatmasıdır.

Yabancılaştırma, edebiyatın tüm alanlarında yararlanılan yöntemlerden biridir. Özellikle bu konuda bilmecelerden örneklerle başlanabilir. Bilmeceler, nesneyi resmederken onun kendisiyle ilgili olmayan sözcükler ya da yansılama yoluyla kendisine özgü seslerle onu yabancılaştırır (Parer, 2004, s. 271). Şklovski (2010, s. 86)'ye göre yabancılaştırma bütün bilmecelerin temeli ve onların izleyeceği tek yoldur. Çünkü bütün bilmeceler nesneyi, kendisi için kullanılmayan sözcüklerle betimler ya da biçimi bozan yinelemelerle oluşan ses farklılaştırmasına dayanır.

Rodari (2012, s. 73) de bilmecenin ilk aşamasında sorulan nesnenin, eşyanın yabancılaştırılması üzerinde durur. Yanıtı “su kovası” olan şu bilmeceyi örnek verir: “Aşağı gülerek inen yukarı ağlayarak çıkan şey nedir?” Ona göre bu gizlenmiş tanımın kökeninde nesnenin yabancılaşması yatar. Kova yalnızca aşağı inen ve yukarı inen bir nesne olarak tanımlanırken anlamından ve geleneksel bağlamından uzaklaştırılmış olur. Sever (2013b, s. 148)'e göre bilmeceler, sözcüklerle yaratılan

kurmaca bir dünyadır. Bunlar da çocuğun doğasına uygun dilsel oyunlardır. Çünkü çocuk da bilinmezi bilinir kılmaktan, gizi çözmekten mutluluk duyar.

Çocuğuna yemek yedirmek için onunla oyun oynayan bir anneyi düşünelim: Anne, yemek kaşığına çocuğunun ağzına değil de kulağına götürerek onunla oyun oynar. Ancak burada dikkat çeken nokta annenin, bilinçli olmasa da sanatsal yöntemlerden olan “yabancılaştırma”dan yararlanmasıdır. Anne yemek kaşığına yabancılaştırarak (ya da çocuğun bir alışkanlığını kırarak) onu sıradanlıklar dünyasından kurtarır ve söz konusu nesneye yeni bir anlam ve özellik kazandırır. Çocuklar da çevrelerindeki nesne ya da eşyalarla oynarken (bir sandalyeyi tren yapmak, bir oyuncak ayıyı uçak yapmak gibi) yabancılaştırmaya başvururlar. Masallarda da nesnelerin (bir iğne ile yüksüğü gibi) belli serüvenler yaşayan karakterlere dönüştürülmesiyle de aynı sanatsal yönetime başvurulur (Rodari, 2012, s. 126). Aslında çocukların yaşamlarının erken dönemlerinden başlayarak bilmece ya da masallardan haz almaları onların yabancılaştırmaya dönük eğilimleriyle de ilişkili olabilir.

Şklovski (2010, s. 84) imgenin olduğu hemen her yerde yabancılaştırmanın bulunduğu, Lodge (2013, s. 176) ise alegorinin yabancılaştırma yöntemlerinden biri olduğunu belirtir. Sonuçta yabancılaştırma yöntemi, gerek dilin gerek de nesnenin ya da olay ve olguların sanatçı tarafından yeni bir bakış açısından yakalanmasıyla yakından ilgilidir. Kabul edilmelidir ki edebiyat açısından yabancılaşan şey algılanabilir dünyadaki her ne olursa olsun okurun bilincinde bir etki yaratır.

Yabancılaştırmayla çocuk doğasının yoğun örtüşmesi hem çocuk okur hem de çocuk edebiyatı yazarları için bu yöntemi daha da önemli kılar. Çünkü yabancılaştırma bir etki yaratmak için kitlesine göre kendini biçimlendirmek zorundadır. Jusdanis (2012, s. 76)’e göre yapıtın yabancılaştırma yöntemlerinin ve sanatçının geliştirdiği toplumsal eleştirinin temel nesnesi hedef kitlenin kendisidir.

Sonuç olarak düşünürlerin bu konudaki görüşleri arasında tam bir uzlaşma noktası olmasa da kurgusal gerçeklik açısından hem dilin hem de dış dünyanın bir sapmaya uğradığı söylenebilir. Okur kurgusal düzlemde yabancılaştırmanın bu iki yönüyle de karşılaşır. Öyle ki ikisinin ayrılmaz bir biçimde iç içe geçmesi

hangisinin – dünya mı dil mi yabancılaştırılmıştır? – bir sapmaya uğradığını belirlemeyi güçleştirir.

Dağlarca'nın “Körebe” adlı şiiri yabancılaştırmanın dilsel yönüne örnek verilebilir. Dağlarca, şiirin hiçbir dizesinde “körebe” sözcüğünü kullanmaksızın — başlık dışında— bu oyunun yabancılaştırılmış bir imgesini çocuk okurla paylaşır:

*Dolaşırken elleri yüzümüzde*

*Daha çok susarız*

*Soluğumuzu bir şeker gibi ağızımızda tutup.*

*Dolaşırken elleri yüzümüzde*

*Bizi daha çabuk tanır*

*Gözlerini örttüğümüz (Kuş Ayak, 2008, s. 64).*

Yabancılaştırmanın çocuğun nesnelere görme biçimine de uygun olduğu söylenebilir. Gözlemlenen ve kavranmak istenen nesne çocuk açısından bilindik ya da tanıdık değilse bu daha görünür bir biçimde gerçekleşebilir. Çocuk kendisinde var olan semalarla nesneyi anlamlandırmaya çalışır.

“Arkadaşım Papi” adlı yapıttaki çocuk karakterin, babasının kendisine hediye ettiği “matruşka” bebeği anlatırken yabancılaştırmadan açık bir biçimde yararlandığı görülür. Öyle ki “matruşka”nın böyle anlatılması Tolstoy’un “kırbaçlama” eylemini anlatışını anımsatır. Nesne, çocuk karakter için tümüyle yabancı ve uzak bir çağrışım içerir:

*Benim babam bir kaptan. Uzak ülkelere yolculuk yapar her zaman.  
Gittiği ülkelerden, değişik armağanlar getirir bana. Oralarla ilgili  
ilginç öyküler anlatır. Bir keresinde Rusya'ya gitmişti, tahtadan bir  
bebek getirmişti. Açıyorsun tepesini, içinden bir başka bebek çıkıyor.  
Açıyorsun, bir tane daha. Tam yedi bebeği koymuşlar iç içe.  
Sıkılmasınlar diye, yan yana dizdim onları masamın üzerine.  
Japonya'dan çok güzel bir fener getirdi. Kâğıttan yapılma. Onu da  
odamdaki lambanın üstüne geçirdik. Çok hoş renkler saçıyor odamın  
dört bir yanına (Arkadaşım Papi, 2016, s. 1).*

“Dünyanın En Acayip Hayvanı” adlı yapıtta da yabancılaştırmayla karşılaşıldığı söylenebilir. Kente gösteri yapmaya gelen bir adam kent halkına dünyanın en tuhaf hayvanını göstereceğini söyleyerek büyük ilgi toplar. Bu “acayip!” hayvan, adamın kostümlerle ve değişik şeylerle süslediği sıradan bir köpekten başka bir şey değildir. Öyküde bu hayvanın bir köpek olduğu hiç dile getirilmez, yalnızca ana karakter küçük

kız Miriam onları gizlice pencereden gözetlediğinde gerçek ortaya çıkar. Yine de bazı sözcük ve tümceler aracılığıyla bu tuhaf hayvanın bir köpek olduğu yalnızca sezdirilir:

*Miriam adamı ve yanında oturan hayvanı gördü. Sobadaki ateşin ışığında, huzur içinde peynir ekmek yiyorlardı. Adam orada okşadıkça o da ya kuyruğunu sallayarak ya da adamın elini yalayarak karşılık veriyordu. Miriam, 'Kim bilir nereden uydurdular o hörgüçleri, boynuzları, pulları?' diye geçirdi içinden. Ona sadece bir hayvan olarak görünmüştü. Güzel bir hayvandı. Doğrusu, çok çok güzel bir hayvandı. Çok tatlıydı. Sevecendi. Yumuşaktı. Sevimliydi. Akıllıydı. Sadıktı (Dünyanın En Acayip Hayvanı , 2016, s. 42).*

#### 4.1.5.3. İnsanbiçimcilik

Edebiyatın asal nesnesi insandır; ama bitki ve hayvan dünyasının, maddi kültür dünyasının görünümü ya da fantastik görüngüler de bu sanata yansiyabilir (Pospelov, 2014, s. 106). Çünkü insanla şeyler arasında özel bir ilişki vardır ve “...şeyleri de her türlü insanca özellikten yoksun saf nesnelere gibi görmekten bizi alıkoyan baş döndürücü bir içli dışlılık vardır” (Merleau-Ponty, 2014, s. 33).

Calvino (2011, s. 101) imgeleme becerisinin yalnızca insanbiçimci olabileceğine dikkat çeker. Çünkü içinde insanın var olmadığı ya da var olmasının olanaksız olduğu bir evren ancak insanbiçimci yöntemle anlatılabilir. Bahtin (2005b, s. 91) de estetik anlatımın insanbiçimci yöntemle somutlaştığına dikkat çeker. Anlatım estetiği için nesne insandır ve diğer her şey ya canlandırılır ya da insansı kılınır.

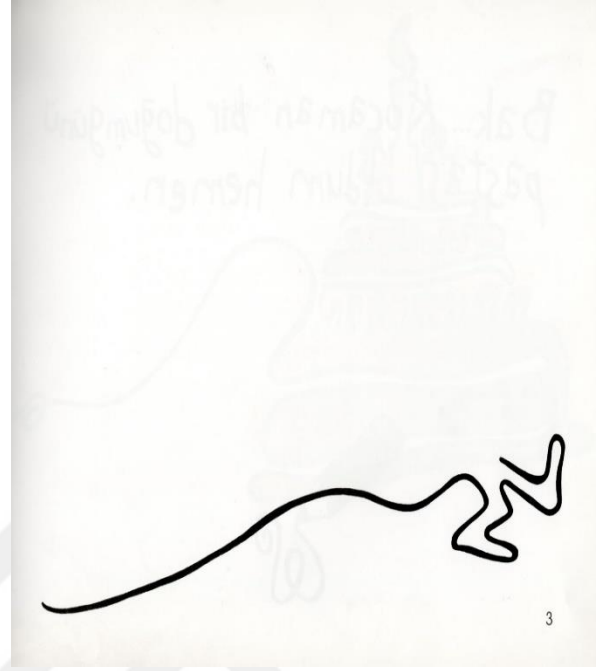
Yetişkin edebiyatında genellikle eleştirel ve alegorik amaçlı başvuru (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 92) insan dışındaki karakterler çocuklara seslenen kurmacalarda önemli bir rol üstlenir (Gamble ve Yates, 2002, s. 60). Çocuk edebiyatında insan dışındaki varlık ve nesnelere kişileştirilerek bir karaktere dönüştürülebilir. Çocuklar düşünce gerçeği iç içe yaşayan bir gerçekliğe sahip olduklarından bu yaklaşım çocuklar açısından tanıdık bir dünyanın yaratılması anlamına gelir (Sever, 2013b, s. 77-78).

Yetişkinler için diğer varlıklara insan özellikleri yüklemek çocuklarla karşılaştırıldığında daha güçtür. Ancak hangi varlık olursa olsun karakterler inandırıcı bir biçimde işlendiğinde “insanbiçimcilik” çocukta bilindik bir duygu yaratır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 55). Çocuk okura seslenen bir öyküde karakterin bir maymun ya da insan olması sorun değildir. Önemsenmesi gereken karakterin öyküyü ileriye götürebilecek ilginçlikte olmasıdır (Melrose, 2002, s. 23).

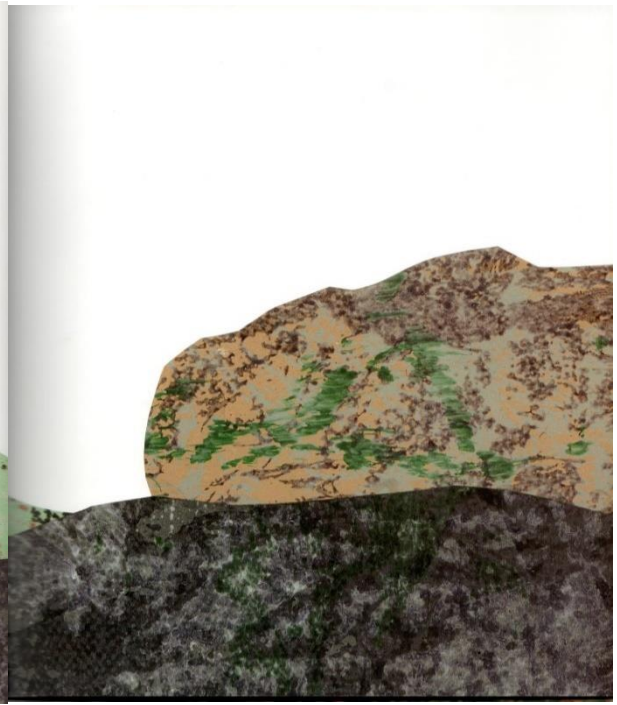
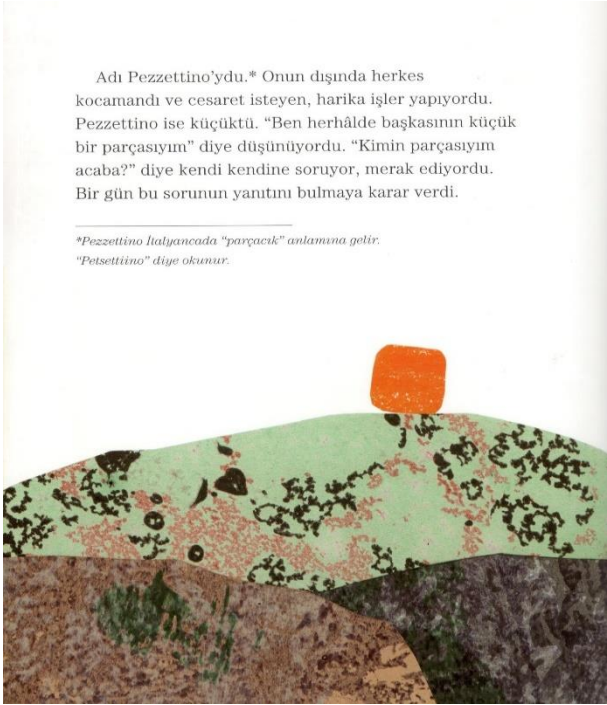
Nesne ya da insan dışındaki canlıların insan gibi davranması “*insanbiçimcilik*” (*antromorfizm*) olarak adlandırılır. Bu yöntem çocuk edebiyatında insan ve yaşam gerçeğine yerinel (alegorik) bir kapı açar. İnsan ve hayvan karakterlerini birleştiren öyküler, iki varlık arasında önemli bir köprü kurar. Karakter rollerin bir çeşidiyle hayvanları canlandırmak oldukça yerindedir. Dolayısıyla bu yöntem çocuk edebiyatında hem çocuk gerçekliğine uygunluğu hem de etkililiği açısından önemlidir. Böylelikle çocuk okur açısından olumlu ve eğlenceli bir deneyim yaratılabilir. Ayrıca güç konuların hayvanlar aracılığıyla işlenmesi, kitaptaki durumu kendi yaşayan, duyumsayan ve gören çocuklarda daha az travmatik sonuçlar oluşturabilir. Ailede yeni bir bebeğin dünyaya gelmesi, taşınma, hastalık, boşanma ve ölüm gibi konuların olumsuz etkileri hayvan karakterlerin kullanılmasıyla uzaklaştırılabilir. Güvenli bir ortam yaratan böyle bir yaklaşım, stres dolu bir konuyla çocuğun başa çıkmasına yardım edebilir (Sawyer, 2012, s. 81). Çünkü deneyimlerinin ve gelişim düzeylerinin yetersizliğinden dolayı zihinsel şemalarına uygun olmayan durum ya da olaylarla karşılaşması çocukta korkuya neden olabilir ya da onun aşması güç duygu durumlarını ortaya çıkarabilir. Bu nedenle özellikle böyle konular işlendiğinde duyarlı olmak önemlidir (Sawyer, 2012, s. 277-279).

İnsanbiçimcilik açısından çocuklara seslenen yapıtlarda olanaklar çok geniştir. Birçok nesne ya da canlı bu yöntemle karakterize edilebilir. Hayvan ve diğer canlıların kişileştirilmesi kadar yoğun olmasa bile farklı nesnelere de (bir oyuncak ya da cansız, soyut bir nesne) çocuk edebiyatı yapıtlarında insanbiçimci olarak işlendiği görülür (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 88-89).

Okulöncesi döneme seslenen “Ben Bir Çizgiyim” ya da “Pezzettino” adlı yapıtlarda soyut nesnelere birer karaktere dönüştürüldüğü görülür:



(Ben Bir Çizgiyim, 2010, s. 2-3)



(Pezzettino, 2016)

İnsanbiçimcilik çocuğun metnin bakış açısını yakalamayı kolaylaştırma açısından da önemlidir. Ziegler, Mitchell ve Currie (2005, s. 120) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada “özne” niteliğine sahip karakterlerin bakış açısını yakalamada çocuklar için daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İnsanbiçimci yöntemle geliştirilen bir nesneyle herhangi bir eylemsellik göstermeyen bir nesnenin (örneğin; oyuncak bir ayı) anlatıldığı metinlerde çocukların bakış açılarının nasıl değiştiği karşılaştırılmıştır. Sonuçta insansı özelliklerden yoksun nesnenin merkeze konulduğu bir öyküye oranla, insana özgü nitelikler taşıyan bir karakterin yer aldığı öyküde bakış açısının değişiminin daha güçlü olduğu görülmüştür.

İnsan beyni insan merkezli işler ve bu nedenle de cansız nesnelere çok insanlarla eşduyum kurulur (Keysers, 2011, s. 159). Herhangi bir karakterin insan olması insan dışı bir figürden daha güçlü bir eşduyumu gerektirir (Nikolajeva, 2014, s. 107).

Keen (2007, s. 68)’e göre insanbiçimcilik okurların özdeşim ve eşduyum yetilerini canlandırır. Ancak bunların etkinleşmesi için, karakterleri gerçekçi bir biçimde yansıtmının dışında, insan dışı figürlerin bir ad, tanınabilir bir durum ya da en azından örtük duygulara sahip bir biçimde de yapılandırılması gerekir. Kurgusal karakterlerle eşduyum süreci yalnızca karmaşık ya da gerçekçi bir karakterize etmeyi gerektirmez, tersine duygu, benlik ve durum gibi minimal bileşenlere de gereksinim duyar. İnsanbiçimciliğin birçok yarar sağladığı açıktır. Ancak bazı durumlarda okur insanbiçimci karakterle insan karakterleri arasındaki derinliği ayırt edemediği için bazı uzmanlar bu yöntemin uygunluğunu tartışmaktadırlar.

Nikolajeva (2014, s. 188)’ya göre hayvan hakları zaten çocuk edebiyatında kendini sürekli ve yeniden gösteren etik bir konudur. Bu açıdan şöyle bir soru sorulabilir: “İnsan tarafından sonunda mutlaka yenilecek bir canlıyla çocuk okuru bağ kurmaya çağırmak ne denli etik bir eylemdir?” Her ne kadar kurguda zor durumdaki kişileştirilmiş bir hayvan kurtarılsa da bu ikilem çözülmez. Hayvanların karakter olduğu öykülerde mutlaka bir taraf tutma söz konusu olur. Örneğin; kediyle farenin dost olduğu bir kurguda köpekler mutlaka zorba olarak çizilirler. Doğal olarak çocuk okur onların gerçek doğasından uzaklaşır.

İnsan gibi davranan, toplumsal ilişkiler kuran, bir bilince ya da dile sahip olan, kısacası insanın tipik özelliklerini sergileyen hayvan figürlerinin var olması çocuk okur

açısından sakıncalı olabilir. Her şeyden önce çocuk okurun böyle bir evreni anlaması için hem devinimsel hem de toplumsal ilişki açısından gerçek dünyaya ait gözlemlenebilir bilgiyi askıya alması gerekir. Bu nedenle de çocuk okur hayvanların gerçek doğasını anlamayabilir. Asıl sorun ise hayvanların değişmez niteliklerle çizilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Örneğin; tilkiler kurnazdır, kurtlar vahşidir, fareler korkaktır gibi. Yetişkin okur için bu tür öykülerle başa çıkmak sorun oluşturmaz, ancak yaşamsal deneyimleri az olan bir okur için bunlar karışıklık oluşturabilir. Çocuk okur, karakterlerin bu niteliklerinin gerçek dünyadaki özellikleri birebir yansıttığı yanılgısına kapılabilir (Nikolajeva, 2014, s. 41).

Görüldüğü gibi insanbiçimcilik bir yandan çocuğa uygun bir evren yaratırken öte yandan insan dışındaki canlıların doğasını manipüle ederek çocuk okurda bir yanılgı ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla bu yöntem kullanılırken duyarlı bir yaklaşım sergilemek gerekir. Öncelikle hayvan karakterler tümüyle (*tilkiler kurnazdır, siyah renk kötülüğü imler gibi*) stereotiplere dönüştürülmemeli ve kesin yargılarla sınıflandırılmamalıdır. Ayrıca çocuk okurun eşduyumsal özdeşim sürecine girmesi için insan dışındaki karakterler bir ad verilerek ya da farklı durumlar içinde belirginleştirilmelidir.

#### 4.1.5.4. Konuşma ve Düşüncelerin Sunumu

Kurmacadaki karşılıklı konuşmalar, konuşucuların fiziksel varlığı olmadığı için telefonik konuşma olarak ele alınır. Gerçekten de kurgusal karşılıklı konuşmalar insan sesinin tını ve tonlamasından yoksun olması açısından hala eksiktir. Bu nedenle yazarlar, “Hayır, diye boğuk bir sesle fısıldadı.” ya da “Evet, diye kendinden geçmişçesine bağırdı.” gibi betimleyici anlatımlarla bu eksikliği gidermeye çalışırlar (Lodge, 2013, s. 210).

Gündelik yaşamdaki konuşmayla canlandırılan konuşma arasında da temel bir fark vardır. Öncelikle yazınsal konuşmalarda, duraklamaları ve üst üste gelmeleri canlandırmak olanaksızdır (Beard, 2004, s. 48). Bunun temel nedeni de insan dilinin metinsel düzlemde bazı görsel göstergelerle temsil edilmesidir.

Grice (1975’den akt.: Stephens, 2005, s. 83)’e göre günlük yaşamdaki bireyler arasındaki konuşmaların sağlıklı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleşmesi için şu ilkelerin yerine getirilmesi gerekir:

1. Öncelikle bir konuşma uygun uzunlukta olmalı;



2. Önceki konuşmalarla ilişkili olmalı (çünkü konu ya da yazılanların değişimi ilişkiyi bozabilir);
3. Açık, düzenlenmiş ve tam olmalıdır;
4. Bireylerin konuşma sürelerindeki dağılım oranları dengeli olmalıdır (yani kişiler söylemek istediklerini tamamlamalı ve sırasıyla konuşmalıdırlar.)

Günlük yaşama bakıldığında bunlar kolaylıkla ihlal edilebilmekte ve konuşmalar doğaçlamalı bir biçimde düzenlenmektedir. Bunların biri ya da birkaçı göz ardı edilebilmektedir. Özellikle, çoğu sapsmalar toplumdaki incelik kurallarıyla yönlendirilmektedir. Bu ilkelerinin göz ardı edilmesi ise güldürüyü, alaysamayı (ironi) ya da çatışmayı ortaya çıkarabilir.

Leech ve Short (2007, s. 130-133)'a göre de gerçek yaşamdaki konuşmaları çağrıştıran niteliklerin kurmacada yer alması ise iletişimsel bir amaç taşır. Örneğin; kurmacadaki duraklamalar kızgınlık, ikircimlik, sözcükleri ölçmeye dikkat etmenin göstergeleri olabilir. Gerçek yaşamdaki diyalogları, kurmacadaki karşılıklı konuşmalardan ayıran özellikler şöyle sıralanabilir:

1. **Duraksamalar:** “İım, ıım” gibi duraklamalar genellikle gerçek yaşamdaki diyaloglarda söz konusudur.
2. **Yanlış Başlangıçlar:** Sözcüklerin gereksiz biçimde yinelenmesi ya da söylenenlerin yeniden düzenlenmesi olarak görülebilirler. Örneğin; “Ben... ben” ya da “Öğreniyorsun araba sürmeyi öğreniyorsun.” gibi. Bu da dilbilgisel olmayan sözcükler dizisi ortaya çıkarır.
3. **Sözdizimsel Kuraldışılıklar:** İnsanlar gerçek yaşamda sözdizimine uygun olmayan konuşmalar da sergileyebilirler, bu tür kullanımlar yazı düzenlemede kabul edilmez ve acemilik olarak görülür.

Karşılıklı konuşmalar, çocuklara seslenen kurmacada önemli işlevdedir (Melrose, 2002, s. 63). Konuşmalar, karakterlerin özelliklerinin tanınmasına (Sever, 2013b, s. 97) ve ayrıca karakterler arasındaki etkileşim bir yönden devinim anlamına geldiğinden (Appleyard, 1994, s. 75) kurmacada daha fazla devinimin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Smith H. , 2005, s. 112).

Kurmaca evrendeki konuşmalar içsel ve dışsal olmak üzere iki türlü görülür. Karakterler, başkalarıyla olduğu kadar kendi kendileriyle de konuşabilir ya da karşılıklı

konuşma gerektirmeyen sesler arasında da bu gerçekleşebilir (Smith H. , 2005, s. 110). Karakterlerin kendi kendileriyle konuşmaları günlük yaşamdaki bireylerin içsel konuşmalarına benzetebilir. Ancak gerçek yaşamdan farklı olarak kurmaca evrenin olanaklarıyla alımlayıcı bunlara tanık olur ve bir yönüyle içsel yaşam, dışsallaştırılır.

Konuşma ya da düşüncelerin sunumu karakterlerin temsil edilmesi anlamına da gelir. Günlük yaşamda başka insanların içsel düşünceleri bilinemez, ancak kurmaca evrende bunlar bilinebilir. Hatta kurmaca bir dizi karakterin içsel düşüncelerini de olağandışı bir yolla da verebilir. Kurmacanın bu niteliği insanlara bakmanın eşsiz bir yöntemidir (Beard, 2004, s. 37).

Karşılıklı bir iletişimi amaçlamayan ancak bir konunun tartışıldığı kurgusal konuşmaya “İki Kere Doğan Baron” adlı yapıtımdan örnek verilebilir. Bu romanda gerçek yaşamdaki karmaşa havasını çağrıştıran konuşmalar okurla paylaşılır. Söz konusu kurgusal konuşmayla gerçek yaşamdaki uğultulu atmosfer gösterilmek istenir:

*Bu arada binlerce kişinin, sürekli fısıldaşan, fiskos yapan, sorular soran, cevaplar veren, çığlıklar atan ya da yorumlar yapan ağızlar hiç kapanmaz.*

*“Zavallı Baron Lamberto, onca parasına rağmen...”*

*“Lamberto, zengindi elbette.”*

*“Lamberto iyi biriydi aynı zamanda.”*

*“Kim? Lamberto mu? Altın yüreği vardı.”*

*“Evet, evet işte o Lamberto.”*

*“Sen hangi Lamberto olduğunu sanıyordun?”*

*“Lamberto bir tanedir... Daha doğrusu bir taneydi.”*

*“Bir zamanlar bir Lamberto vardı.”*

*Kortejin arkasında üstü müzisyenlerle dolu büyük bir duba yüzmektedir. Arka arkaya cenaze marşı çalan tramvaycılar bandosu lokomotif gibi yürüyerek korteje katılırlar (İki Kere Doğan Baron, 2013, s. 141-142).*

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda temel olarak düşünce ve konuşmalar dört biçimde yansıtılabilir:

- 1. Doğrudan Konuşma ve Düşünce:** Düşünüleni ve söyleneni okura göstermeye, karakterize etmeye yardım edebilir. Doğrudan konuşmalar, bir karakterin tanınabilir bir konuşma alışkanlığına sahip olduğunu

gösterme açısından etkilidir. Konuşan karakterin tümceleri tırnak içinde aktarılır. Örneğin; “*Ben gitmeliyim.*”

2. **Dolaylı Konuşma ve Düşünce:** Okura, ne düşündüğünü ve söylendiğini anlatır. Anlatıya hız katabilir ve olay örgüsü için gerekli fazla olağan konuşmalardan kaçınmaya yardım edebilir. Örneğin, “*Gitmek zorunda olduğunu söyledi.*” ya da “*Eğlenceden ayrılma zamanı geldiğini düşündü.*” Bu tür konuşma ve düşünceler metinde gömülüdür ve alıntı imleri kullanılmaz.
3. **Bağımlı Konuşma ve Düşünce:** “*O söyledi.*” “*O düşündü.*” “*Gürültülü bir biçimde tartıştılar.*” gibi ek ya da atıfla oluşturulan konuşma ya da düşünce biçimleridir.
4. **Bağımsız Konuşma ve Düşünce:** Herhangi bir bağa sahip değildir. Düşüncenin dolaysız sunulması çok yapaydır. Bağımsız düşünce kurmacanın yapaylığını daha fazla ortaya çıkarır. Çünkü bir kimse, başka birinin ne düşündüğünü tümüyle bilemez. Bağımsız konuşmada okur genellikle, içsel bir yardımla da, konuşma sırasıyla konuşan kişiyi tanır. Ancak kimi durumlarda okur, kimin konuştuğunu denetlemek için geriye dönmek zorunda kalır. Anlatının bakış açısında farklı karakterlerin düşüncelerine kolaylıkla girip çıkma olanağı vermesinden dolayı ise esnektir (Gamble ve Yates, 2002, s. 64; Beard, 2004, s. 37-39). Ayrıca okurdan büyük önemde dikkat bekler (Vermeule, 2013, s. 127).

Stephens (2005, s. 82) dolaylı ve doğrudan konuşmaların karakterle anlatsal bakış açısı ve anlatsal deneyim açısından incelikli bir rol oynadığını belirtir. Çocuklara seslenen kurmaca yapıtlarda ise en yoğun dikkat doğrudan konuşmalara verilmelidir. Çünkü bu tür diyaloglar daha fazla yoğunluğa sahiptir ve anlatıcının denetiminin daha az görüldüğü bir bakış açısıdır.

Gamble ve Yates (2002, s. 64) de metinsel güçlüğün ve bir yazarın okur tepkisi üzerindeki denetim derecesinin düşünce ve konuşmaların yansıtılma biçiminden etkilendiğini belirtir. Örneğin; “*Gitmek zorunda olduğunu sessizce prene fısıldadı.*” konuşma tümcesi okura çok bilgi verir ve sonuçta okurun yapacağı yorumu sınırlar. Bunun dışında “*Gitmeliyim.*” tümcesi ise çok az bilgi içerir ve okurun yorum üzerinde daha fazla durmasını gerektirir. Söz konusu tümcenin nasıl ve kime söylendiğinin ortaya çıkarılması için okurun çerçeveyen bağlamdan yararlanması gerekir.

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 81)'a göre karakterlerin doğrudan içinde buldukları olayların anlatılması onların eylemlerine dayalı bir bilgi sağlar. Bu nedenle karakterlerin eylem ya da davranışlarının doğrudan ve dolaylı konuşmalar içinde sergilenmesi onların boyutsal özelliklerini “basit” bir betimlemeden çok daha fazla ortaya çıkarır. Bu davranışlara ilişkin herhangi bir yorum yapılmadığından eylem ve davranışlar okura doğrudan ulaşır. Böylece okur, karakteri daha yoğun bir biçimde tanır. Ana karakterlerle diğer figürler arasındaki konuşmalar, okurun belleğine farklı bir bilgi tabakası ekleyerek karakterlerin başka yönlerini de ortaya çıkarır. İç konuşmalar da karakterlerin farklı özelliklerinin belirginleşmesine yardım eder. Okur karakterle ilgili bilgileri, yapılan davranışları sentezleyerek kendi imgeleminde tamamlar.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda karşılıklı konuşmalara yer verilmesi yapının tasarımsal yönü için de önemlidir. Okumanın sürdürülmesine yardım eder. Seuling (2005, s. 80)'e göre çocuk edebiyatı yazarları karşılıklı konuşmalardan yararlanmalıdırlar. Çocuk okurlar açısından okuma eyleminin sürekliliği için sayfanın görünümü önemli bir etkidir. Kitaplarda boş alanların varlığı okumayı etkileyen etmenlerdendir. Bu açıdan karşılıklı konuşmalar beyaz alan yaratmaya yardım eder. Böylelikle karakterlere olduğu kadar sayfaya da yaşam verilir.

Cohn (2008, s. 101)'a göre bir karakterin başkalarıyla konuştuğu dil gibi kendisiyle konuştuğu dil de onun içinde var olduğu zamana, uzama, toplumsal konumuna, bilişsel düzeyine, ruhsal durumuna, kurmacanın diğer gerçekleri ve olaylarına uyumlu olmalıdır. Ancak böyle olursa bir inandırıcılıktan söz edilebilir.

Çocuklara seslenen kurmaca yapıtlardaki konuşmaların şu nitelikleri taşıması gerektiği söylenebilir (Karr, 2016, s. 159; Melrose, 2002, s. 71-74):

- ❖ Öncelikle konuşan kişinin kim olduğu belli olmalıdır.
- ❖ Konuşmalar, kısa ve öz olmalıdır.
- ❖ Okurun konuşan kişinin aynı kişi olduğuna inanması için ton değişse bile diksiyon ve sözdizimi birbiriyle tutarlı olmalıdır.
- ❖ Çocuk okurun bilmesi gereken önemli bilgiler konuşmanın başında ya da sonunda verilmelidir. Önemli olduğu düşünülen bilgi, konuşmanın ortasına gömülmemelidir.

- ❖ Çocukların gündelik konuşmaları gözlemlendiğinde büyük hipotezler üzerinde konuşmak yerine daha yalın konularla ilgilendikleri görülür. Bu nedenle karakterlerin konuşmaları onların gerçekliğine uygun olmalıdır.
- ❖ Kurmacada alaysama amaçlanmıyorsa ya da gereksiz olduğu düşünülüyorsa yinelemelerden kaçınılmalıdır.
- ❖ Klişelerden ve elipslerden kaçınılmalıdır. (Karakterlerin karşılıklı konuşmalarının “Demek istedin...” “Evet, ben demek istedim.” gibi sunulması)
- ❖ Konuşmacı değiştiğinde her zaman yeni bir paragrafla başlanmalıdır.
- ❖ Konuşmalar, karakterleri ilişkiye geçirmeli ve öykünün ilerlemesini sağlamalıdır.
- ❖ Argo konuşmalara, amaçsız konuşmalara ve cinsiyet konularına dikkat edilmelidir.
- ❖ Tepeden bakmaktan kaçınılmalıdır.
- ❖ Yaşa dikkat edilmelidir. Çocuk okurun zekâsını küçük görme yanlısına düşülmemelidir.
- ❖ Sınıf, ırk ve bölgesel aksanlara dikkat edilmeli, bu tür kullanımlara yoğun bir biçimde yer verilmemelidir.

Konuşmaların elips, amaçsız ve yinelemeli bir biçimde sunulmasının kurgusal evrendeki iletişimde tekdüzeliğe ve canlılığın yitirilmesine neden olduğu söylenebilir. Yazınsal niteliği tartışılır olan “Eşek Çalanlar Çetesiyle Savaş” adlı anlatıdaki konuşmalar irdelendiğinde öncelikle elips özelliği sergiledikleri görülür:

*Gözleri iyi görmüyordu. Bundan yararlanıp kaçabilirdim, o uzaklaşınca da yerime dönebilirdim fakat; böyle davranmak istemedim. Her şeyi oluruna bıraktım.*

*“Sadık, sen misin oğlum?”*

*“Evet dede benim, Sadık...”*

*“Bu kuytu sokakta ne bekliyorsun, üşüyor musun?”*

*“Elbette üşüyorum...”*

*“Neden ıslık çaldın?”*

*“Atlardan korktum da, kendimden uzaklaştırmak için ıslık çaldım.”*

*“Ya, demek öyle? Arkadaşların, yaşlıların caddede, bu güzel günü keyfini çıkarırken, sen şu kuytu yerde ne duruyorsun? Üstelik serçe gibi de titriyorsun. Sahi ne bekliyorsun, ya da kimi?...”*

*“Şey... Ben!...”*

“Bu kışta, böyle güzel bir gün her zaman olmaz. Git çocuklara katıl. Güneşin sıcaklığı altında gönlünce oyna. Senin yaşındakilerin güneşe de ihtiyacı var. Güneşin binlerce yararı yanında, kemiklerimizi geliştirici özelliğini bilmiyor musun?”

“Bilmiyorum.”

“Neden gözlerini gözlerimden kaçırıyorsun Sadık? Senin bir sıkıntın mı var?”

“Hayır!”

“Burada niçin beklediğini söylemedin ama?”

“Köpeğimizi bekliyorum!” (Eşek Çalanlar Çetesiyle Savaş , 1998, s. 11-12).

Kuramlar üzerine değil de daha saf ve düşsel konuşmaların çocukların ilgisini çektiğini belirtmiştik. “Ay’a Tırmanan Çocuk” ve “Kumkurdu” adlı yapıtlarda yer alan karşılıklı konuşmaların bu yönden ilgi çekici olduğu söylenebilir:

### **Ay’a Tırmanan Çocuk**

Paul bir daha dudaklarını ıslattı. İç geçirdi.

“Bazen.” dedi ve başını önüne eğdi; yüzü al al olmuştu. “Bazen düşünüyorum da... Bazen düşünüyorum da, Ay sanki Ay değil de, gökyüzünde bir delik.”

Benjamin zihninde bunu ölçüp tarttı.

“İlginç bir kuram,” dedi.

“Kuram falan değil,” dedi Paul. “Hiç düşünmeden ağzımdan çıkıverdi.”

“Zaten iyi kuramlar böyledir!” dedi Benjamin. “Ne bir plan ne bir uyarı, sonra işte pat –dünyayı değiştiren bir kuram! Hem, bu seninki birçok şeyi açıklayabilir!” (Ay'a Tırmanan Çocuk, 2012, s. 60).

### **Kumkurdu**

Zackarina ne diyeceğini bilemedi. Daha önce hiç Kumkurdu görmemişti. Çok mu korksun yoksa çok mu sevensin, bilemiyordu.

“Sen ne yersin?” diye sordu Zackarina çekinerek. “Şey yer misin...insan?”

“İnsan mı? Aman, ıyy!” dedi Kumkurdu. “Ben de daha çok güneş ışığı ve ay ışığı yerim. Ay ışığı süper akıllı yapar. Ben her şeyi bilirim.”

“Bu dünyadaki her şeyi mi?” dedi Zackarina.

“Bütün dünyalardaki her şeyi, bütün soruların cevaplarını,” dedi Kumkurdu.

Zackarina gerçekten zor bir soru düşünmeye başladı. Şu çokbilmiş kurdun cevaplayamayacağı bir soru bulmalıydı. Uzay hakkında ya da... Ya da karınca yuvaları hakkında. Ama ağzını açtığı anda bambaşka bir soru çıktı.

“Niçin,” dedi. “Niçin babam gazete okumak zorunda?”

“Amaan! Ne basit bir soru,” dedi Kumkurdu. “Çünkü o büyülenmiş, bunu anlamayacak ne var.” (Kumkurdu, 2016, s. 9-10).

Kurmaca evren, çağın teknolojik ilerlemelerinden de yararlanabilir. Bu düşsel evreni dış dünyadaki gelişmelerden tümüyle soyutlamak hem olanaksız hem de çocuk okurun gereksinimleri açısından da gerçekçi bir yol değildir. Smith (2005, s. 123)'e göre günümüzde teknolojik gelişmeler insanların birbirleriyle olan iletişim yollarını genişletmektedir. Doğal olarak yazarlar da karşılıklı konuşma oluşturmada telefon konuşmaları, elektronik posta yazışmaları, bilgisunar söyleşi odaları gibi ortamlardan yararlanabilirler.

Karşılıklı konuşmalarda teknolojik iletişim ortamlarından yararlanmaya “Mo'nun Gizemi” adlı yapıttaki karakterlerden Burç ve Defne arasındaki yazışmalar örnek verilebilir. Bu konuşmalarda, konuşucuların duygu durumları (*kızgınlıkla, neşeyle, sevinçle, bıkkınlıkla gibi*) yansıtılmaz; yalnızca tartıştıkları konunun içeriği görülür. Bu nedenle karakterlerin psikolojik gerçeklikleri tümüyle konuşmalar çerçevesinde okurların imgeleminde oluşturulmaya çalışılır. Ayrıca konuşucuların belirgin olması ve okurun kimin konuştuğunu anlaması için konuşan kişilerin adları tümcelerden önce verilir:

*Defne de akşam yemeğini yemiş, annesine, ders çalışacağım beni arama, diyerek odasına kapanmıştı. Heyecan içinde, bilgisayarının, başında onu bekliyordu. Tam kararlaştırdıkları saatte İnternet’le, karşılıklı olarak yazışmaya başladılar.*

*Burç:*

*“Merhaba sevgili Defne, iyi akşamlar.”*

*Defne:*

*“Merhaba Burç, günaydın?”*

*Burç:*

*“Seninle böyle karşılıklı yazışmak, bana çok heyecan veriyor. Keşke ikimiz aynı ülkede, aynı kentte, olsaydık. Aramızdaki zaman farkı, bu keyfi sık sık yaşamamızı engelliyor.”*

*Defne:*

*“Bana sorarsan, seninle aynı ülke, aynı kentte olmakla yetinmezdim. Aynı okulda olmamızı yeğlerdim. İnan bana yaşamım süresince hiç senin gibi bir arkadaşım olmadı. Maldiv günlerini, her şeye karşın, öylesine özlemle anıyorum ki!...”*

*Burç:*

*“Ben de seni çok özliyorum Defne. Ancak, Maldiv’de seninle yaşadığımız günleri düşünürken, yazık ki hep, o kahrolası Dörtlü aklıma geliyor. Coşkum sönüyor. Biliyor musun, bu konudaki gizliliği artık taşıyamayacağım. Geçen günkü mektubundan, senin de aynı durumda olduğunu anladım. Henüz, ana babama açılmaya hazır*

*değilim. Ama, başımıza gelenleri Ece'ye anlatmak istiyorum. Bunu yapmadan önce, senin görüşünü almak istedim. Umarım yeğenim Ece'yi unutmadın."*

*Defne:*

*"Dörtlü belası, benim de sevincimi, coşkumu, hayallerimi altüst ediyor. Ece'yi unutmuyum? Onu bana öylesine övgüyle tanıttın ki!... konuyu önce ona açmayı iyi akıl etmişsin. Bunu hemen bugün yap. Yarın Pazar. Bu saatlerde yine çetleşelim"* (Mo'nun Gizemi, 2011, s. 208-209).

#### 4.1.6. Biçem (Stil)

Düzyazıya değerini veren asıl şey (Sartre, 2011), bir düşünce yöntemi ve bir yazınsal beğeni sorunu olan biçem (Calvino, 2011, s. 55) gerçekliğin kavranmasında dirimsel önemdedir (Manguel, 2016, s. 3). Doğal olarak ilk bakışta biçemin yazınsal metnin özünü oluşturduğu, yazarın görme biçimini, anlatış yöntemini yansıttığı ve kurgusal evrene gerçeklik duygusu kattığı söylenebilir.

Biçemin nitelikli olması yalnızca okurun sözcüklere ve seslere ilişkin hoşnutluğunu ya da bunlardan zevk almasını sağlamaz, ayrıca okurun karakterlere inanmasını da olanaklı kılar. Başka deyişle okur, sözcükler aracılığıyla karakterlerin ve eylemlerin farkına varır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 212). Anlam birimleri, tümceler ve tümce yapılarıyla nesnel gösterilir; doğa görünümleri, iç uzamlar, kişiler, eylemler ya da düşünceler gibi imgelemsel gerçeklikler kurulur (Wellek ve Warren, 2001, s. 177).

Yazarın kurduğu evren ve o evrende yaşanan olaylar ritmi, biçemi ve sözcük seçimini etkiler (Eco, 2011, s. 17). Calvino (2011, s. 52)'ya göre doğru biçemi yakalamak anlatının gereklerine olabildiğince uyum sağlamayı, anlatım ve düşünce kıvraklığını gerektirir.

Gerçekten de her yazar bir düşünceyi, duyguyu, olayı ya da yaşam durumunu kendi yazınsal anlayışına, eğitim düzeyine ve bireysel zevkine göre biçimlendirir (Oğuzkan, 2013, s. 370). Nikolajeva ve Scott (2006, s. 42-43) da okurun kavrayışını etkileyen biçemin sanatçıların eğitim düzeyleri ve geçmişleri, sanata bakışları gibi birçok konuyla yakından ilişkili olduğunu belirtir. Aynı metinleri görselleştiren çizerlerin yarattıkları farklı atmosferler bunun en somut göstergesidir. Örneğin; "Parmak Kız" adlı masalı görselleştiren kimi çizerler çocuğun çaresizliğini ve dünyadaki zayıf çocuğu ortaya çıkarmak koşuluyla metnin konusunu ya da serüvenini vurgularken; başka çizerler ise gizemli ve mitsel bileşenleri aktarır, doğal yer-zamanı



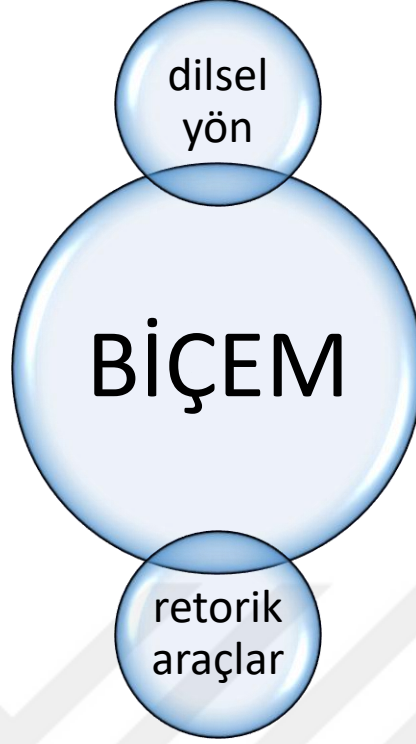
vurgular ya da karaktere odaklanır. Böylece görseller birbirinden ayrı atmosferlere sahip olur.

Pessoa (2012, s. 127-128) doğru biçemin yakalanmasını yazarın özgür istenciyle ilişkilendirir, öyle ki ona göre yazar için dilbilgisi kuralları bile bir yasa değildir:

*Diyelim ki karşımda, erkeksi tavırları olan bir genç kız duruyor. Sıradan bir insan yalnızca şunu söyleyecektir: “Bu genç kızda erkek havası var.” Gene sıradan, ama konuşmanın söylemek olduğunu daha iyi anlamış başka biri ise şöyle diyecektir: “Bu kız erkek.” Anlatım olanaklarının kendisine yüklediği görevin bilincinde olan, ama özlü sözler kullanmaktan daha çok hoşlanan bir başkası, onun için “Bu delikanlı,” diyecektir. Ben olsam, adla sıfatın erillik/dişilik ve tekillik/çoğulluk bakımından birbirine uymasına dair en temel dilbilgisi kuralını çiğneyerek ona, “Bu hanım oğlan,” derdim. Ve çok doğru bir şey söylemiş olurdum; sığıltan, ölçütlerden, günlük ifadelerden uzaklaşmış, o genç kızın dışındaki koşulları hesaba katmadan, bütün ayrıntıları vererek konuşmuş olurdum. Ayrıca, konuşmazdım: Söyledim.*

Sawyer (2012, s. 91) da her yazarın öyküsü için bireysel bir biçeme sahip olduğunu belirtir. Bu özellikle sözcük seçimlerine, konuşma figürlerine, dilin ritmik işleyişine, tümcelerin yapısına ve retorik araçların kullanılmasına yansır. Yazınsal bir anlatının sahip olması gereken ilk nitelik dilin akışının öyküye uygun olmasıdır. Sözcüklerin kullanımı öyküyü ve onun iletilmesi için girişim olduğunun anlaşılmasını sağlamalıdır. Biçem okurun ilgisini canlı tutmalı, biraz oyun, sır ve sürpriz içermelidir. Değişik biçemler çocuk kitaplarında büyük bir çeşitlilik yaratır. Yinelenen sözcükler, ifadeler ve tümceler öyküde poetik bir ritim sağlar, olay örgüsünde zamandizinsel bir süreklilik yaratır ve çocuk okurun bir öyküde gelecekte ne olabileceğini kestirmesine yardım eder.

Biçem, yalnızca dilsel beğeni sorunu değildir; dilsel ya da görsel göstergelerin aktarılma ve paylaşılma yöntemini de içerir. Bu açıdan dilin olanaklarından yararlanma dışında kurgulama sürecini etkileyen “üstkurmaca, yazıbilgisi, noktalama imleri” gibi bazı retorik araçlar da yazar ya da çizerin biçeminde temel işlevlere sahiptir. Bunlar biçemi oluşturan ikincil derecedeki işleyiş araçları ve anlam üreticileridir. Dolayısıyla biçemin değerlendirilmesinde “dilsel yön” ve “retorik araçlar” olmak üzere iki boyuttan söz edilebilir:



**Çizelge 17:** Biçemi Oluşturan Bileşenler

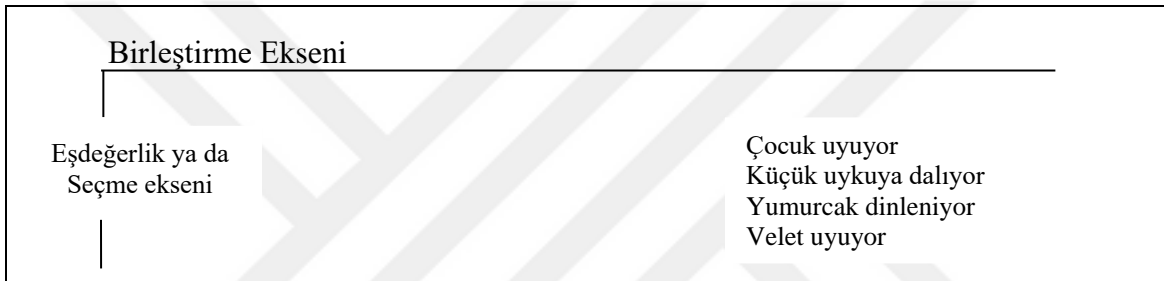
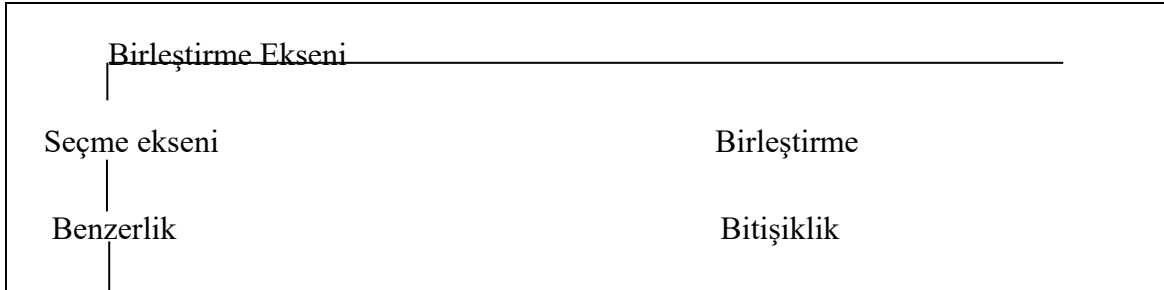
#### 4.1.6.1. Dilsel yön

Edebiyatın en önemli yetkinliklerinden biri insan dilini gerçek zenginliğine ulaştırmaktır (Eagleton, 2015, s. 206). Calvino (2011, s. 70)'nun söylemiyle “*Edebiyat, belki bir tek edebiyat, dil vebasının yayılmasına karşı koyacak antikorları yaratabilir.*”

İnsanın deneyimlerini ve duyumsadıklarını paylaşmasını güvence altına alan, bunların başka yer ve zamanda yaşayan kişilere aktarılmasını sağlayan dil (Stephens, 2005, s. 74) sözcüğün tam anlamıyla edebiyat sanatçısının malzemesidir. Öyle ki yazınsal bir yapının dilden yapılmış salt bir seçme olduğu bile ileri sürülebilir (Wellek ve Warren, 2001, s. 202).

Yazınsal bir metin doğal dilden yararlanmasına (İnce, 2002, s. 17) karşın yine de her zaman için farklı bir dilin peşindedir. Gündelik (ham) dil, kurgusal yaratımın bir aracı olarak yetersizdir. Doğal olarak yazar da anlatmak istediği insanlık durumunu etkili bir biçimde iletebilmek için işlenmemiş bu dilde gerekli değişiklikleri yapar (Huxley, 2014, s. 13; Jusdanis, 2012, s. 138; Göktürk, 2010, s. 22). Sanatçının gündelik ve doğal dilin sınırlarını zorlaması ya da bu dili amacına uygun dönüştürmesi yazınsal dili doğurur. Kurgusal evren de bu dilsel düzenleme ve seçkiyle okurda bir gerçeklik duygusu yaratır.

Konuşmada olduğu gibi yazmada da dilsel öğeleri seçme ve onları birleştirme söz konusudur (İnce, 2002, s. 38). Jakobson'a göre de dilin sanatsal işlevi, iletinin kendisine yöneliktir. Bu nedenle dil, sanatsal işlevle kullanılırken onun çift özelliği olan seçme ve birleştirme eksenlerine başvurulur (Kıran ve Kıran, 2006, s. 105-106):



Her şeyden önce ham/gündelik dille yazınsal dil arasında kesin bir ayrım yapmak güçtür. Çünkü gündelik yaşamda sıklıkla bireylerin dilin bu boyutundan yararlandıkları görülür. Örneğin; yalın bir kullanım olsa bile sevdiğine “gül” diye seslenen biri, dilin sanatsal/yazınsal işlevine başvurur. Dolayısıyla yazınsal dille ilgili belirlemeler birçok yönden bilimsel dil dışındaki tüm dilsel kullanımlar için geçerli olabilecek esnekliktedir. Yazınsal dili daha anlaşılabilir ve kavranabilir duruma getirmek amacıyla “yazınsal dil, bilimsel dil” ve yazınsal dili birçok yönden çağrıştıran “reklam dili” arasında yapılacak bir karşılaştırmadan yararlanılabilir (Manguel, 2016, s. 110; İnce, 2002, s. 41; Wellek ve Warren, 2001, s. 28-29; Sever, 2013, s. 180):

<b>YAZINSAL DİL</b>	<b>REKLAM DİLİ</b>	<b>BİLİMSEL DİL</b>
❖ Çoğunlukla “yan anlam gösterici”dir.	❖ İleti, kendine değil başka şeye (reklam nesnesine) yöneliktir.	❖ “Düz anlam gösterici”dir; göstergeyle gösteren arasında bir örtüşme söz konusudur.
❖ İlgi, gösterilen şeyden çok göstergenin kendisine yönelir. Bu amaçla da ölçü, ses	❖ Kısa, kesin, sınıflandırıcı (kategorik) ve buyurgandır.	❖ Okurun dikkatini doğrudan gösterilene

<p><i>yinelemesi ve ses örüntüleri gibi birçok yazınsal yöntem geliştirilmiştir.</i></p> <p>❖ <i>Temel hedeflerinden biri okurun tutumunu etkilemek, onu inandırmak ve onda değişim yaratmaktır.</i></p> <p>❖ <i>Okurun belli bir iletişim konumuna girmesini gerektirir</i></p> <p>❖ <i>Belirsiz, açık uçlu, karmaşık, zor ve derindir.</i></p> <p>❖ <i>Sonsuza dek zenginleşmeye dönük gücü vardır.</i></p> <p>❖ <i>Yanıtlar yerine sorular üretir.</i></p>	<p>❖ <i>Anlık ve yüzeysel doyum sağlar.</i></p> <p>❖ <i>Sorular yerine yanıtlar üretir.</i></p>	<p><i>çekmek amaçlanır ve göstergenin kendisi odak dışı bırakılır.</i></p>
---	---	--

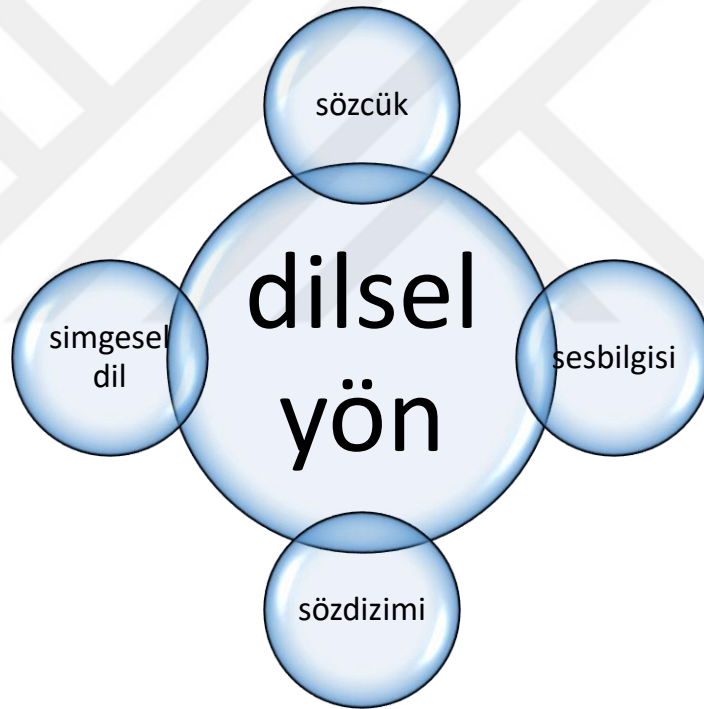
Yazınsal dil çocukların gereksinim duyduğu gerçeklik duygusunu da ortaya çıkarır (Melrose, 2002, s. 121). Çocuklar için dil; kendi deneyimlerini başkalarınıninkiyle karşılaştırmalarını, kendilerine ilişkin bir imge oluşturmalarını, kendilerini geliştirmelerini, kendilerine saygı duymalarını ya da içsel/dışsal çatışmalar yaşamalarını sağlayan etkili bir araçtır. Çünkü bu deneyimlerin birçoğu temsili biçimde dilsel olarak gerçekleşir. Öte yandan bir okur olarak çocuğun kendi öznelliğinin ve yeterliliğinin farkına varmasına ve bunları algılamasına yardımcı olur. Sonuç olarak dilin gündelik gerçekliğin ötesindeki şeyleri verme gücü —*soyut düşünce ya da olası aşkın deneyimler*— bilişsel ve duyuşsal deneyimlerin sınırlarını aşmak için tüm olanaklarıyla yazınsal metinlerde örneklendirilir (Stephens, 2005, s. 75).

Bir anlam üreticisi olan yazınsal dil, çocuğun gereksinimlerine yanıt veren bir düzeneğe sahiptir. Çocuk doğası gereği merak eden, sürekli sorgulayan, güç sorular üreten ve oyun oynama isteği olan bir varlıktır. Onun duygusal ve bilişsel yönlerden doyumuna ulaşması kendi çabalarıyla bir sonuca varmasına bağlıdır. İşte yazınsal dil de bu

yönüyle çocuğun gerçekliği kavrama çabalarını destekler ve onun eksikliklerini estetik bir yöntemle giderir. Bu özelliklerden yola çıkarak çocuğun gerçekliği kurma biçimiyle yazınsal dilin gerçekliği yakalamada izlediği yolun birçok yönden kesiştiği söylenebilir: ikisi de gerçekliğe açık, devingen, kestirilemez, soru üretici, karmaşık ve oyunsu bir biçimde yaklaşır.

Çocukların karşılaştıkları ilk özgün dil modelleri olan çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuğa göreliğin ilk belirleyicisi de dil ve anlatımdır (Sever, 2013b, s. 145). Doğal olarak çocuk okurla yazınsal dil arasında estetik bir bağ kurmanın birincil yolu da onları dilin yetkin bir biçimde işlendiği edebiyat yapıtlarıyla buluşturmadır.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında biçimin dilsel yönünü oluşturan temel bileşenler şöyle gösterilebilir:



#### **Çizelge 18:** Dilsel Yönü Oluşturan Temel Bileşenler

##### *4.1.6.1.1. Sözcük*

Anlatıyı yaratmak için dilden farklı biçimlerde yararlanan yazar için yazınsal bir yapıttaki her sözcük belli bir amaç taşır. Anlatıdaki derin ayrımların ortaya çıkmasına yardım eder. Kurmacada yönerge işlevi de gören her sözcük bir düşünce ya da imgeyi devindirir. Karakterlerin davranışlarına ilişkin ince iletileri, değerleri ya da kültürel varsayımları verir, ayrıca öykünün yer-zamanına ilişkin bilgi sunarak okurun haz

almasına olanak yaratır (Gamble ve Yates, 2002, s. 71-82; Scarry, 2006, s. 156; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 221).

Barone (2011, s. 115-117)'ye göre biçem, yazarın sözcükleri düzenleme ya da iletilerinden çok sözcüklerin paylaşılma yöntemidir. Bütün yazarlar, sözcükleri kullanmalarına karşın, bazıları karakterler, yer-zaman ya da olay örgüsüyle ilgili ayrıntıları paylaşmak için belli ilginç sözcüklerin seçiminde ustadırlar. Çoğu yazar da anlamı zenginleştirmek için özel sözcüklere, benzetmelere, eğretilmelere ya da sözcüklerin seslerine başvurur.

Beard (2004, s. 64)'e göre yazınsal yapıtlardaki sözcüksel yaratıcılık, sözcük ya da sözcük öbekleri aşamasında gerçekleşir. Örnekler, tasarlanan yeni sözcükler ya da eski sözcüklerin yeni bir bağlamda kullanılmasıyla oluşur. Yazarların sözcüklerle oynamaları anlamla ilgilidir. Yazarların en açık biçimde yararlandığı bir yaratım türüdür. Bu yönüyle de günlük yaşama da yakındır. Çünkü gündelik yaşamda da dilin konuşucuları da sözcük oyunları kullanarak anlamla oynarlar

Çocuklar konuşmaya geçmeden önce anlamaya başlarlar. Henüz 9 ya da 10 aylık olan bebekler dinledikleri dili etkin olarak öğrenmeye başlamışlardır bile. Yalnızca basit yönergeleri anlamakla kalmaz, çevrelerinde zengin bir dil kullanılmasından da yararlanabilirler (Bee ve Boyd, 2009, s. 436).

Sözcük kullanımının başlangıcında bir çocuk için sözcük herhangi bir ses olabilir, bu yönden yetişkinlerin sözcükleriyle uyuşmayabilir. Örneğin; çocuk dilindeki “nene” sözcüğünün “süt, meyve suyu ve şişe” sözcüklerini karşıladığı gibi durumlar görülebilir. Sözcük kullanımının ilk 6 ayında (kabaca 12 ila 18. aylar arasında) sözcük sayısı 30'u aşmayabilir. Bu dönem sözcük edinimi açısından yavaştır. 16-24 ay dolaylarında ise dağarcıklarına hızla yeni sözcükler katmaya başlar. 16 aylık çocukların konuşurken kullandığı sözcüklerin sayısı 50 civarındadır. 24 aylık olduklarında ise sözcük dağarcığı neredeyse altı katına çıkarak yaklaşık 320 sözcük olur. Sözcük dağarcığındaki bu hızlı büyüme dönemi boyunca, yeni sözcüklerin çoğu nesne ya da insan adlarıdır. Eylem benzeri sözcükler ise daha yavaş gelişim eğiliminde olur.

2,5 yaşlarında ortalama sözcük dağarcığı yaklaşık 600 sözcüktür ve bunların dörtte biri eylemdir. 5 ya da 6 yaş civarında ise günde 10 sözcüklük bir artışla söz dağarcığı 15.000'e dek ulaşabilir. Çocukluk döneminin ortalarında çocukların sözcük dağarcığına yılda 5.000 ya da 10.000 sözcük eklendiği görülür. 8-9 yaşlarında ise dil

gelişimleri farklı bir düzeye geçerek önad, belirteç, türemiş sözcükler artmaya başlar (Bee ve Boyd, 2009, s. 437-443).

Doğal olarak kurgulama sürecinde sözcükler seçilirken her şeyden önce çocukların dil gelişimine dikkat edilmesi gerekir. Bununla birlikte sözcük seçimi çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmeye olanak yaratırken alıcı dilin genişliğine göre kendini yapılandırabilmelidir. Bu amaçla çocuklara seslenen kurmaca yapıtlarda sözcüklerin şu özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir:

- ❖ Sözcükler çocukların yaş düzeylerine uygun olmalı, canlı ve eylem bildiren sözcüklere ağırlıklı bir biçimde yer verilmelidir.
- ❖ Sıfat, deyim, ikileme ve benzetmelere abartıya kaçmadan başvurulmalıdır.
- ❖ Gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalıdır. Özellikle küçük çocuklara seslenen yapıtlarda az kullanılan, yaşama şansını yitirmiş, eskimiş, yıpranmış, anlaşılması ve söylenişi güç sözcüklere yer verilmemelidir.
- ❖ Yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcüklerin kullanımına özen gösterilmelidir.
- ❖ Çocuk okurun gündelik yaşamında kullanmadığı sözcükler yer almamalıdır. Ancak çocuğun çağrışım yoluyla anlamlandırabileceği belirli bir düzeyde sözcüğe yer verilebilir.
- ❖ Olabildiğince somut sözcüklere soyut sözcüklerden daha çok yer verilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2014; Oğuzkan, 2013; Karatay, 2014; Güteryüz, 2002, s. 203; Sever, 2011, s. 65).

#### 4.1.6.1.2. Sözdizimi

Hiçbir dil tek tek sözcüklerle konuşulmaz; sözcükler dilin dilbilgisi kurallarına uygun olarak, belli bağlamlarda yansıttıkları kavramları öne çıkararak ve değişik bağımlı biçimbirimler, sözdizimsel ilişkilerle oluşturulan tümce ve “sözce”lerle<sup>13</sup> iletişimi sağlar (Aksan, 2016, s. 37).

Çocuklardaki dilbilgisi gelişimine bakıldığında ilk dönemlerde beden dilinin ve bir sözcüğün birlikte kullanılmasıyla oluşan bir anlatım biçimi görülür. Örneğin; çocuk bir yandan “*kurabiye*” diyerek ve bir yandan kolunu uzatarak “Kurabiye ver.” demek

<sup>13</sup> Sözce (utterance): Konuşulan dilin bir birimi olan sözce, genellikle konuşan kişinin iki susma arasında söylediklerini içeren, kimi zaman tek bir sözcükten, tek bir ünlemeden, kimi zaman da birçok tümceden oluşan bir birim olarak tanımlanır (Aksan, 2016, s. 38).

istemektedir. 12 ve 18 aylar arasında görülen bu yönelim “*tümce-söz*” olarak adlandırılır. İlk iki sözcüklü tümceler ise 18 ya da 24 ay arasında oluşur. Ancak bu da rastlantısal bir biçimde gerçekleşmez. Yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi sözcük dağarcığı belirli bir eşiğe —yaklaşık 100 ya da 200 sözcük— geçtikten sonra ortaya çıkmaktadır. İlk tümceler kısa, basit olur. Adlar, eylemler ve önadlar sıklıkla kullanılır, ancak bükümler (çekimler) görülmez. Bükümlerin çocuklar tarafından kullanılması diller açısından da farklılık gösterir. Örneğin; Türkçe gibi dillerde çekimler vurgulanır. Dolayısıyla Türkçeyi duyarak büyüyen çocuklar, çekimleri çok daha erken öğrenirler.

24 aylık olan çocuklar en uzun tümcelerini dört ya da beş sözcükle oluşturmaya başlar. 30 aylık olduklarında ise tümcelerin uzunluğu en üst düzeye ulaşır. Yine dilbilgisi kullanımıyla sözcük dağarcığı arasında bir koşutluk vardır. Sözcük dağarcığı arttıkça dilbilgisinden yararlanmanın karmaşıklığı da artmaktadır. 3-4 yaşlarında ise çocuklar bazı eksiklikler olmasına karşın dili akıcı bir biçimde kullanırlar. Öyle ki eksikliklerin giderilmesi okulöncesi dönemde, ilkokulda hatta erken ilk gençlik yıllarında da sürdürülür.

Çocuklar ilkokul yıllarında dağarcıklarına daha da karmaşık ve güç tümce biçimleri eklerler ve kendini yineleyen aşırı genelleme hataları da ortadan kalkar. Bununla birlikte çocuklar, edilgen çatılı biçimleri anlamakta ve kullanmakta güçlük yaşarlar. 8-9 yaşlarında değin de bunları konuşmalarında etkin bir biçimde kullanamazlar. Yine de bu eksikliğin giderilmesi için bazı düzeltmeler yapılabilir. Dilbilgisinde asıl sıçrama, çocuğun sözcükleri tek kullandığı tümcelerden, karmaşık soru ve emir tümcelerine ve olumsuz tümcelere geçtiği yaklaşık 1 ya da yaklaşık 4 yaşları arasında oluşur (Bee ve Boyd, 2009, s. 447-453).

Yazarlar sürekli dilin kullanımını zenginleştirmeye çabalarlar, buna karşın yapıtlarının ilgi çekmesi için dilbilgisinin getirdiği sınırlar içinde de kalmak zorundadırlar (Sanders, 2016, s. 197). Çünkü okurla en alt düzeyde bir iletişim kurabilmek, dilin kuşatıcı kurallarına uymayı gerektirir (Kula, 2008, s. 276). Dilsel kuralların yoğun bir biçimde askıya alınması yazarla okur arasında bir iletişimsizlik yaratabilir. Bu durumda dilbilgisi açısından yazarın sınırsız bir özgürlüğü olduğunu söylemek güçtür.

Beard (2004, s. 64)’e göre dilbilgisi, dilin yapısı ve dizgesiyle ilişkilidir. Bu nedenle de bu kurallar dizgesi dilsel kullanımın diğer bazı aşamalarından daha az



oynamaya uygundur. Dilbilgisi kurallarından aşırı sapmalar metnin anlaşılmasını olanaksızlaştırabilir. Ancak yine de yazarların özel bir etki yaratmak amacıyla dilbilgisi kurallarını kısa süreyle askıya alabildikleri de görülür.

Sözdizim ya da tümce yapısı açısından Türkçe, büyük esnekliği olan bir dildir. Örneğin; “Hasan topu Erol’a attı.” gibi bir tümce 12 farklı biçimde dönüşebilecek esnekliğe sahiptir. Öğelerinin sayısına koşut kuruluş biçimlerinin çeşitlendiği bu tür tümceler Türkçenin esnekliğini özgün bir biçimde gösterir. Ancak bu esnekliğe karşın ad öbeği, ilgeç öbeği gibi öbeklerin parçalanmayacağı da kimi araştırmacılar tarafından öne sürülür. Örneğin; “Dün sokakta (çok yaşlı bir adam) rastladım.” “Dün sokakta (bir adama) rastladım çok yaşlı.” gibi bir tümce bu genellemenin dışına çıkabilir (Aksan, 2016, s. 214-215). Dolayısıyla kurmaca bir evren yaratılsa bile yazarın dilsel açıdan askıya alabileceği dilbilgisi kuralları ya da sözdizimsel kullanımlar yazınsal iletişimin gerçekleşmesi için sınırlı düzeyde tutulur.

Dilsel kuralların kısmen askıya alındığı bazı örnekler “Kim Takar Salatalık Kral’ı” adlı yapıttan aktarılabilir. Fantastik karakter Kumi-Ori’nin tümceleri dilbilgisi kurallarından sapmalar gösterir:

*“Bizim adım İkinci Kral Kumi-Ori; Treppelid’lerden!”; Biz her zaman elimizin öpülmesine alışık!”; “Sen çok mu hayret yaşadınız? Bizim kim olduğumu ve bizim burada ne yaptığımı, ne istediğimi biz anlatayım mı?” diye sordu (Kim Takar Salatalık Kral’ı, 2011, s. 16, 17 ve 25).*

Çocuklara seslenen yapıtların sözdizimsel açıdan şu özellikleri taşıması gerektiği söylenebilir:

- ❖ Tümceler açık, anlaşılır ve çocuğun yaş düzeyine uygun olmalıdır.
- ❖ Tek özne ve yüklem olan tümcelere öncelik verilmelidir.
- ❖ 2-7 yaşlar arası 3-5; 7-9 yaşlar arası 6; 9-12 yaşlar arasında ise 10 sözcükten oluşan tümcelere yer verilebilir.
- ❖ Edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler kullanılması anlatıma yalınlık ve canlılık kazandırır.
- ❖ Özellikle okulöncesi dönemde devrik ve sonu getirilmemiş, eksiltili tümcelere çok sık ve bir arada kullanılmamalıdır. Metin aralarına serpiştirilmelidir.

- ❖ Tümceler çocuğun ne seviyesinin çok üstünde ne de çok altında olmalıdır (Oğuzkan, 2013; Karatay, 2014; Güteryüz, 2002, s. 204; Sever, 2011, s. 65).

#### 4.1.6.1.3. Sesbilgisi (fonoloji)

Kurgusal üretim açısından sesbilgisel yaratıcılık, ses düzeyinde işleyen bir yaratıcılıktır. Bu tür düzenlemelerde sesler yinelenir ya da benzer seslere sahip farklı anlamlardaki sözcüklerle oynanır (Beard, 2004, s. 64). Örneğin; “Bay Bello’ya Tekrar Kavuşmak-3” başlıklı yapıtta yazar, sesbilgisel yolla birçok sözcük oyunu gerçekleştirir (*alılık-balık, yasak-kasap, pasta-posta*) (Bay Bello'ya Tekrar Kavuşmak, 2016, s. 19, 48. 73).

Yazınsal yaratılardaki sesbilgisel yaratıcılık öncelikle çocuklarda sesbilgisel (fonolojik) farkındalık açısından önemlidir. Sesbilgisel farkındalık çocuğun kendi diline özgü ses örüntülerini yöneten kuralların farkında olmasıdır. Örneğin; “yat” sözcüğünde “y” sesini çıkarıp yerine “k” sesini koyarsan ne olur? Sesbilgisel farkındalık büyük oranda 4 ve 5 yaşları arasında edinilmektedir. Okuma becerisi edinimi açısından da önemlidir. Bir çocuğun okula başlamadan sesbilgisel farkındalığı ne denli yüksekse okumayı da o kadar hızlı öğrendiği birçok çalışmayla da bulgulanmıştır. Ancak bunun daha yetkin bir biçimde gerçekleşmesi için çocuğun farklı etkinliklerle (sözcük oyunu ve uydurma, yazım etkinlikleri yapmak) desteklenmesi gerekir. Ayrıca birlikte kitap okumanın ya da diyaloglu kitapları okumanın sesbilgisel farkındalığa katkıda bulunduğu da görülmüştür (Bee ve Boyd, 2009, s. 468-472).

#### 4.1.6.1.4. Simgesel dil

Biçemin farklı bir parçası olan simgesel dilde yazar sözcüklere olağan ve gündelik anlamlarının dışında başka bir boyut katarak onları gerçek anlamlarının dışında kullanır. Çocuklara seslenen öykülerde kişileştirme, benzetme ve eğretileme en yoğun olan simgesel dil kullanımlarıdır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 215). Simgesel dil içeren çocuk edebiyatı yapıtlarını çocuklara okumak ya da yaratılan imgeleri onlarla tartışmak onların metinleri yalnız başlarına okurken kendilerine güvenlerinin oluşmasına da yardım eder (Gamble ve Yates, 2002, s. 75).

Çocukların simgelerden yararlanma süreci irdelendiğinde Piaget’nin kuramına göre doğumdan 18. aya dek süren “duyusal motor” dönemde bebekler çevreleri üzerindeki etkinliklerinde duyusal ve motor şemalarını kullanırlar. 18. aydan yaklaşık

olarak 6 yaşına değin süren “işlem öncesi” dönemde ise çocuklar düşünme ve iletişimlerinde dil ve düş kurma gibi simgesel şemaları edinirler. 6-12 yaşlarına kapsayan “somut işlemler” döneminde ise mantıklı düşünme başlar. “Soyut işlemler” evresi son evredir ve bu dönemde ergenler soyut fikirler ve hipotetik durumlar üzerinde akıl yürütebilirler (Bee ve Boyd, 2009, s. 315-316). Doğal olarak simgesel şemaları edinme çocukluğun erken dönemlerinde başlarken dilin simgesel yönünü kavrama ise çocuğun bilişsel ve dilsel gelişime koşut bir biçimde gerçekleşir.

Okul öncesi dönem çocukları somut imgelere bağlıdırlar ve simgesel kullanımlı sözcükleri anlayamazlar. Örneğin; 6 yaşlarındaki bir çocuk “*Gardiyan, uzun yıllardan sonra bir kayaya dönüştü.*” tümcesine sözcüğü sözcüğüne temellendirilmiş bir yorum getirir (*Gardiyan sert bir kayaya dönüştü.*) ya da yine sözcüğü sözcüğüne olmasına karşın bir büyüye göndermede bulunur (*Bir büyücü gardiyanı kayaya dönüştürdü.*), somut algısal benzerlik üzerine yapılandırılmış eğretilmeli bir yorum tasarlar (*Gardiyanın sert kasları vardı.*), 8-10 yaşlarında ise konunun gardiyanın karakteri olduğunu anlar. Bununla birlikte ergenlik dönemindeki çocuklar ise gardiyanı ve kayayı çeşitli yollarla karşılaştırabilirler (*Gardiyan inatçıydı, boyun eğmeyen biriydi, korkunçtu...*) (Appleyard, 1994, s. 28).

Pollio ve Pollio (1974)’nun 3, 4 ve 5. sınıfa giden 174 çocukla yaptıkları çalışmada çocukların 3. sınıftan başlayarak kalıplaşmış ve yeni simgesel kullanımlara başvurdukları görülmüştür. Billow (1981) ise 2, 6 ve 7 yaş arasındaki 73 çocukla gerçekleştirdiği çalışmada çocuklarda eğretilme kullanımının 3 yaşa değin inebildiğini bulgulamıştır. Gardner ve Winner (1978) tarafından gerçekleştirilen farklı bir çalışmada ise eğretilme üretiminin 3 yaş dolayında bilinçli bir biçimde gerçekleştiğine dönük verilere ulaşılmıştır. Bu yönüyle 3 yaş dolaylarında simgesel dilden —üretim açısından— yararlanıldığı söylenebilir.

Simgesel dilin çocuk tarafından kavranıp açıklanması ise daha üst yaş düzeylerinde gerçekleşmektedir. Yapılan çalışmalarda çocukların 6-7 yaş dolaylarında eğretilmeleri kavradıkları görülmüştür (Reynolds ve Ortony, 1980; Winner, McCharty ve Gardner, 1980). Ancak eğretilmeler çocuk için bilindik bir alana ait olursa bunların 5 yaş düzeyinde de anlaşılabilirliği belirlenmiştir (Keil, 1984’den akt: Çalışkan, 2009, s. 14-15).

Colston ve Kuiper (2002, s. 27)'e göre çocuklar 7-8 yaşlarına değin eğretilmeleri kavramada yetişkinlerin gösterdiği yeterliliği sergileyememektedir. Ancak eğretilmeler çok bilindik ve yalın olursa çocuk bu yaşa ulaşmadan da bazı eğretilmeleri kavrayabilir.

Simgesel dil becerisi üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara bakıldığında bu dilsel kullanımın yaşla birlikte artış gösterdiğini söylemek olanaklıdır (Çalışkan, 2009, s. 16). Ayrıca bu alanda yapılan birçok farklı çalışmanın sonuçlarına göre rastlantılara bırakılmadan farklı araç gereç ya da yöntemlerle ve yazınsal yapıtlarla zenginleştirilen dilsel etkinliklerin simgesel dil öğelerinden yararlanmada daha etkili ve yoğun sonuçlar ortaya çıkardığı da görülmüştür (Çebi, 1996; Örgе, 2003; Kıbrıs, 2004; Bayraktar ve Yaşar, 2005; Akkuş, 2011; Colston ve Kuiper, 2002, s. 30).

Okuma eyleminin amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi için okurun gerçek dünyaya ve onun düzenine, farklı metin yapıtlarına ve metinde tartışılan konuya ilişkin bilgi sahibi olması gerekir. Bu özelliklerin tümü de simgesel dilin yorumlanmasında önemli bir rol oynar (Palmer ve Brooks, 2011, s. 373). Her şeyden önce yazınsal yapıtlardaki simgesel dil çocuklardaki bireysel ve toplumsal şemalara uygun olmalıdır. Çünkü simgesel dil, dilin gerçek kullanımından ayrı olarak yoğun bir yorumlamayı gerektirir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında öncelikle görme biçimi belli bir duyarlık üzerinde temellendirilmelidir. Bu açıdan simgesel dilin kullanımı konusunda da bir duyarlılıktan da söz edilebilir. Bu duyarlık yazınsal metinlerdeki dilin çocuğa uygun olması, onu incitmemesi, yaşam gerçekliğiyle buluşturması ya da başkalarını ötekileştirmemesi anlamına gelir. Bu yaklaşım biçimi ayrıca kurgusal evreni güvenli ve etik bir alana da dönüştürür. Örneğin; evlat edinme ya da koruyucu aile konusu işlenirken “doğum” anne babası kavramı yerine “gerçek” anne ya da baba kavramı yeğlenebilir. Bu kavram bir çocuğa bakan, onu seven ve kabul eden insanların da gerçek anne baba olabileceğine dönük bir ileti sunabilir. Ölüm için “uyku, tatil ya da yolculuk” gibi kavramları kullanmak uygun olmayabilir. Ev işlerine yardım eden bir erkek betimlenirken “bir kadın gibi tüm işleri yaptı” gibi bir benzetmeye başvurulmamalı. Cinsiyetçi bir görme biçiminden uzak durulmalıdır. Engelli bir karakter işlenirken “tekerlekli sandalyeye mahkûm” yerine “tekerlekli sandalye kullanan” yeğlenmelidir. (Rudman, 1995, s. 41-42, 145, 181 ve 307).

Ortaokul yaş düzeyi çocuklarına seslenen “35 Kilo Tembel Teneke” adlı çocuk romanındaki bir benzetme bu açıdan irdelenebilir. Roman, on üç yaşında ve hala altıncı sınıf öğrencisi olan Grégoire adındaki bir çocuğun yaşamına odaklanır. Grégoire, ilk günden başlayarak okulu hiç sevmeyen, okulun yaşamını çekilmez duruma getirdiğini düşünen bir çocuktur. Eğitim yaşamındaki tüm başarısızlığına karşın Grégoire marangozlukta, el işlerinde ve ilginç icatlar yapma konusunda oldukça yeteneklidir. Grégoire’nin başarısızlığı beden eğitimi derslerinde bile sürer. Bu derste sınıfı güldürecek davranışlarda bulunduğu için öğretmeninden defalarca sıfır alır. Sonunda da bu davranışlarından dolayı okuldan atılır.

Aşağıda verilen bir oluntuda da beden eğitimi dersinde yaşadıklarına ilişkin Grégoire’nin düşünceleri aktarılır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta: İnsanları güldürmenin yarattığı sevincin ya da hazzın “uyuşturucu”ya benzetilmesidir. Söz konusu benzetme iki yönden irdelenebilir: İlk olarak çocuk okurun bunu nasıl alımlayacağını kestirmek güçtür. İkincisi de benzetmenin on üç yaşındaki bir çocuğun sesinden çok bir yetişkin sesini çağrıştırmamasından dolayı kurgusal evrenin inandırıcılığını zedelemesidir:

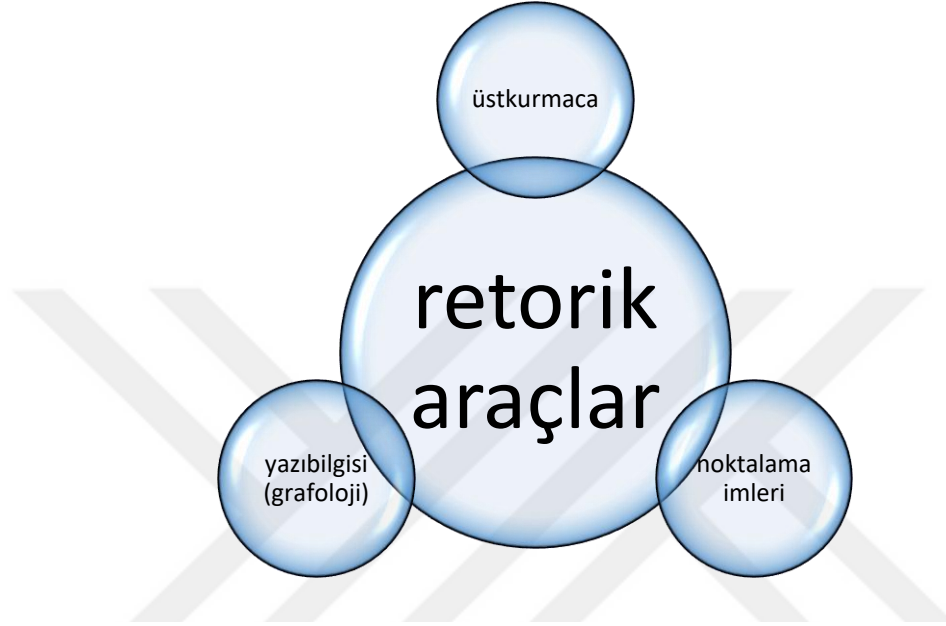
*Bütün o kahkahaları duymak beni tetikledi; çünkü ilk kez, duyduklarım küçümseyici değil, süper kahkahalardı —tıpkı sirkteki gibi— ve işte, bu dersten itibaren, beden derslerinin soytarısı olmaya karar verdim. Bayan Berluron’un maskarası. Başkalarının gülmesini sağlamak insanın içini ısıtıyor —bir tür uyuşturucu gibi. İnsanlar güldükçe, onları daha çok güldürmek istiyorsunuz (35 Kilo Tembel Teneke, 2015, s. 23).<sup>14</sup>*

Çocuklara seslenen kurmaca yapıtlar her ögenin ayrı ayrı değer taşıdığı imgesel bir alandır. Özellikle çocuk edebiyatı gibi yazınsal bir türde her zaman için “ikincil sözcüklerin önemi” (Murdoch, 2015, s. 31) vardır. Bu nedenle yazar ya da çizerin sanatsal bir duyarlık, eğitbilimsel ve etik sorumluluğunun bir gereği olarak simgesel kullanımların yaratacağı etkiye ilişkin bir kestirimde bulunması gerekir. Böylelikle gerçeklik eşduyumsal, evrensel ve etik bir bakış açısıyla yakalanabilir.

<sup>14</sup> Özgün metinde de “ilaç ya da uyuşturucu” anlamındaki “drogue” sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir: *Le bouffon de Mme Berluron. D’entendre les gens rire grâce à vous, ça fait chaud au coeur et, après, c’est comme une drogue: plus les gens rient, plus vous avez envie de les faire rire (35 kilos d’espoir, 2002, s. 27).*

#### 4.1.6.2. Retorik Araçlar

Daha önce değindiğimiz gibi biçemin yalnızca dilsel (ses, sözcük, tümce, simgesel) boyutu yoktur. Bunun dışında bu öğelerin düzenlenmesine yardım eden, aktarılmak istenen duygu ya da düşünceye farklı katmanlar kazandıran “*noktalama imleri, yazıbilgisi, üstkurmaca*” gibi kurgulamaya yardımcı araçlardan da söz edilebilir:



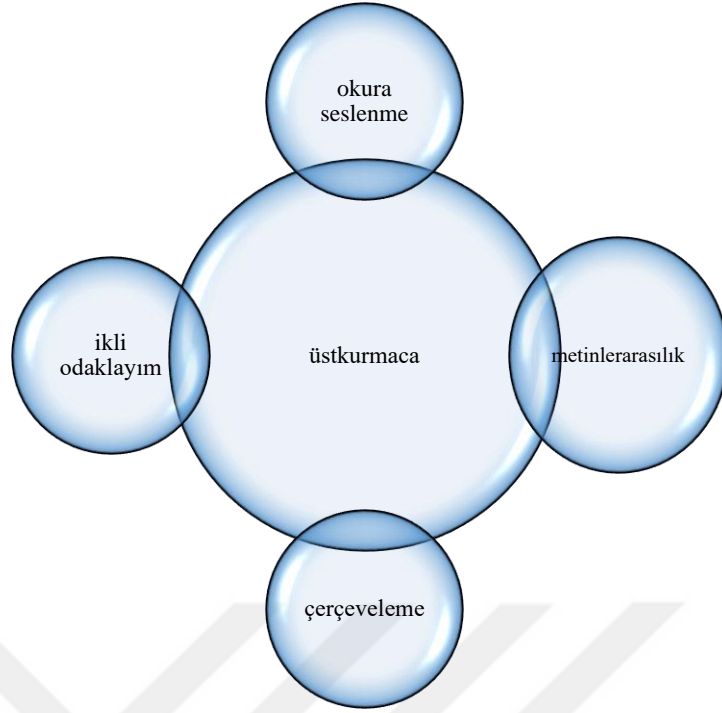
**Çizelge 19:** Retorik Araçlar

##### 4.1.6.2.1. Üstkurmaca

Üstkurmaca, kurmacanın örtülü ya da açıkça bozulup başka bir kurmacaya yer verilmesiyle oluşan “kurmaca içinde kurmaca”dır. Karakterlerden birinin olay alanını terk ederek anlatı alanında ortaya çıkıp anlatıcıya ya da okura seslenmesi ya da anlatıcının öyküyü nasıl kurguladığını anlatması üstkurmaca örneği verilebilir (Aytaç, 1990, s. 373).

Ecevit (2011, s. 99) üstkurmaca'nın postmodern edebiyat anlayışının bir ürünü olduğunu belirtir. Postmodern anlayışta edebiyatın kendisi bir oyun olarak görüldüğünden bu yöntemle gerçek olanla gerçek olmayan iç içe geçer ya da bunların eş zamanlı ve çoğulcu biçimde deneyimlendiği bir gerçeklik anlayışı yansıtılır.

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 220-239)'a göre üstkurmaca, “gerçeklik yanılsamasını” ortadan kaldırmayı amaçlayan ve kurgusallığa sürekli vurgu yapan biçimsel bir yöntemdir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında üstkurmaca “*okura seslenme, metinlerarasılık, resimli kitaplarda çerçeveleme ve ikili odaklayım*” olmak üzere 4 biçimde gerçekleşir:



### Çizelge 20: Üstkurmaca Yöntemleri

#### 4.1.6.2.1.1. Okura seslenme

Anlatıcı türlerinde değindiğimiz gibi “Senöyküsel” anlatıcı biçiminde okurun muhatap alındığı ve ona seslenildiği görülür. Böylece gerçeklik duygusu bozularak okur, kurgu içindeki farklı bir kurguyla buluşturulur. Nikolajeva ve Scott (2006, s. 221)’a göre üstkurmacanın en yalın biçimi anlatıcının okura seslenmesidir. Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatı yapıtlarında da yoğun bir biçimde görülen bir yöntemdir. Okura seslenen resimli kitaplarda “*Sonra ne olduğu bilmek istiyor musun? – öyleyse sayfayı çevir.*” gibi tümcelerin yardımıyla okurla bir diyalog kurulur.

Örneğin; okulöncesi dönem çocuklarına seslenen “Canım Arkadaşım” adlı yapıtta “Kitabı çevirin ve öykü mutlu sonlansın!” tümcesiyle çocuk okura seslendiği görülür. Böylece bir açıdan çocuk okurun kurgusal oyuna katılımı sağlanır:



(Canım Arkadaşım, 2016)

#### 4.1.6.2.1.2. *Metinlerarasılık*

Yazınsal bir yapıtı yazınsal gelenekten tümüyle koparmak güç, neredeyse olanaksızdır. Bu açıdan bütün metinsel üretimler kendinden önceki metinlerle türlü yönlerden bir söyleşime girer.

Her metin kendinden önce yazılmış metinlerden biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup, bunlarla dolaylı ya da doğrudan bir etkileşim içindedir (Günay, 2003, s. 189). Bütün anlatılar belli bir kültürün içinde yer



aldıklarından yalnızca dil dışı gerçekliklere değil aynı zamanda kendinden önceki metinlere de göndermede bulunur. İşte herhangi bir anlatının kendinden önceki yazılı ya da sözlü metinlere başvurması “metinlerarasılık” olarak adlandırılır (Kıran ve Kıran, 2007, s. 360). Bu yöntem, kendinden önceki metinlerle ilişki kurma, onları yeniden ele alma, sorgulama ya da yeniden üretmeye dayalı bir sürece dayanır (Kula, 2008, s. 101).

Ögeyik (2008, s. 49)’e göre metinlerarasılık bir biçem tercihidir. Bir bakıma bunun temel nedeni de tümüyle yazarın özgünlüğü ve okur tipi yaratmasıyla ilgilidir. Okur bir metni anlamlandırmaya çalışırken kendi koşulları kapsamında metni kavramaya çalışır. Ancak her okurun koşulları birbirinden farklı olduğu için metnin üretilmesi de çok sesli bir boyut kazanır. İşte bu çok sesliliği oluşturan temel etmen ise okurun farklı metinlere açılması, yani metinlerarasılıktır. Bu yöntemle üretilen her metin diğer metinler için bir kesişim noktasına dönüşür.

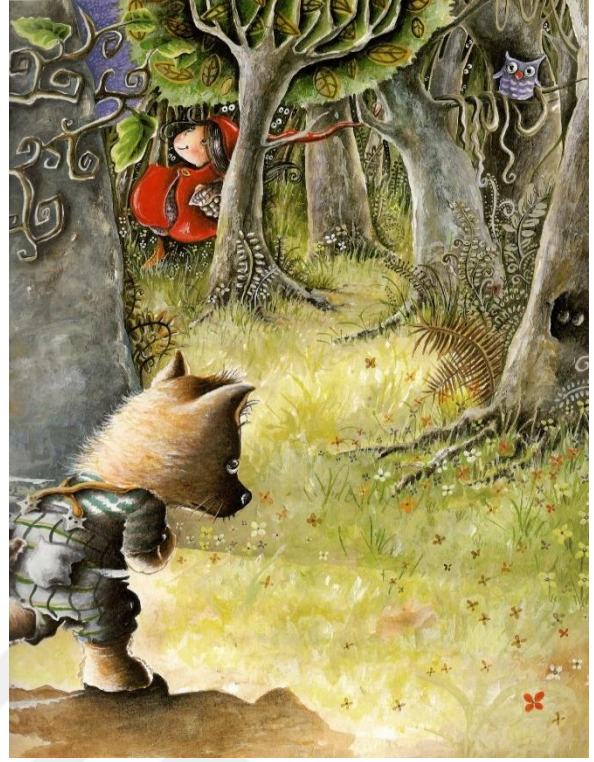
Beard (2004, s. 64)’e göre yazınsal üretim, yazarların önsel bilgilerine de dayanan bir yaratım biçimidir. Yazarlar, önsel bilgilerine dayalı bir dizi yöntem kullandıkları zaman bu onlarda okur tarafından anlaşılacaklarına dönük bir güven duygusu yaratır. Bu nedenle onlar da değişik metinlerarasılık yöntemlerine başvururlar.

Bazı uzmanlar tarafından üstkurmaca yöntemi olarak ele alınan metinlerarasılık, örnek metne alaysama, parodi, harfi harfine ya da dolaylı göndermeler aracılığıyla ya da bu metindeki bilindik örüntülere başvurularak yapılır. Resimli kitaplarda ise bu yöntem hem görsel hem de dilsel yönlere sahiptir. Metinlerarasılık okurun yoğun katılımını bekleyen bir yöntemdir. Çünkü hedef metinle oluşturulan metin arasında bağlantıyı kuran okurun kendisidir. Doğal olarak okurun metinlerarası ilişkiyi görmesi için öncül metni bilmesi gerekir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 227-228).

Okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen “Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız’dan” adlı resimli kitap metinlerarasılık yöntemi açısından değerlendirilebilir. “Kırmızı Başlıklı Kız” masalının parodileştirildiği bu yapıtta geleneksel masal tersine çevrilmiştir: artık asıl tehlike kurt değil de Kırmızı Başlıklı Kız’ın kendisidir. Yapıtın temel karakteri yavru kurt artık büyüdüğünü düşünmektedir. Ormanda tek başına gezme isteğini annesine söyleyince anne kurt onun tehlikelere karşı dikkatli olup olmadığını öğrenmek için bazı sorular sorarak onu sınar. Bu sorular da Kırmızı Başlıklı Kız ve büyükanneyle ilgilidir:



Yavru kurt yine devam etti pek emin bir tavırla:  
 “Diyelim ki çok üşüdüm ve açıldım.  
 Bir kulübe bulup başımı içeri uzattım.  
 Baktım yataкта hasta bir büyükanne,  
 Yanında da alev alev yanan bir şömine.  
 Kesinlikle girmem içeriye.  
 Kimseler görmeden kaçırım başka yere.”



(Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?, 2012)

İlkokul dönemi çocuklarına seslenen “Miquel” adlı yapıtta ise şair Walt Whitman’ın dizelerine doğrudan bir gönderme vardır. Yapıt irdelendiğinde bu dizelerin kurguyu yönlendiren önemli bir öge olduğu görülür. Temel karakter Miquel’in yaşamı alışveriş merkezinde kaybolduğu bir günde tuhaf ve yoksul bir adamın kendisine bir şiirden dizeler okumasıyla alt üst olur. Dizelerin olağandışı etkisiyle Miquel baktığı şeylere ya da kişilere dönüşmeye başlar. Böylece Miquel dönüştükleri şeyler aracılığıyla çevresindeki diğer insanların yaşamlarını derinlikli görmeye, yakından tanımaya, acılarını, sıkıntılarını ve özlemlerini bütün olarak kavramaya başlar:

*Meydandan ayrılmadan önce, Miquel bankta öylece kımiltısız duran çocuğa bakmak üzere kafasını bir kez daha o yöne çevirdi. Tam da bu sırada içini bir endişe kapladı: Ya o çocukcağıza çok dikkatlice baktıysa... Durumu düşünüldüğünde çocuğa dönüşmesinin an meselesi olduğu anlamına geliyordu bu. Ama derbeder ihtiyarın ona söylediği ve ikide bir aklına gelen dizeler onu sakinleştirdi:*

***Her gün dışarı çıkan bir çocuk vardı***

***Ve baktığı ilk şeyde***

***Dönüşüverirdi o nesneye.***

*Bu dizeler son derece açık seçikti. İnsanlardan, kişilerden değil nesnelere bahsediyordu ve Miquel de bizzat kendisi test etmişti*

zaten. Şu ana kadar bir gömleğe, bir tükenmez kaleme ve resimli karta dönüşmüştü, bir başka kişiye değil. Bu yüzden sakın olabilirdi (Miquel, 2013, s. 83-86).

Metinlerarası ilişkiye bakıldığında sanatçıların kendi metinlerine göndermede buldukları örnekler de olabilir (Nikolajeva ve Scott, 2006, s. 232). Okulöncesi dönemi çocuklarına seslenen “Annemin Çantası” adlı yapıtta sanatçıların kendilerine ait olan ve aynı yaş düzeyine seslenen “Üç Kedi Bir Dilek” adlı yapıta göndermede buldukları görülür. Dilsel ve görsel olanaklarla göndermede bulunulan kitap sanatçıların kendisine aittir:



(Annemin Çantası, 2013)

#### 4.1.6.2.1.3. Çerçeveleme

Resimli kitaplarda kurmaca içindeki diğer kurmacanın birbirinden ayrılması için çerçevelemeye başvurulur. Nikolajeva ve Scott (2006, s. 224) da çerçevelemenin özellikle resimli kitaplarda üstkurmaca açısından merkezi bir yere sahip olduğunu belirtir.

Okulöncesi çocuklarına seslenen “*Bir Daha*” adlı yapıt çerçeveleme yöntemi açısından irdelenebilir. Ana kurgudaki küçük ejderha uyumadan önce annesinden Ejderha Cedric’in öyküsünü okumasını ister. Anne ejderha, bu öyküyü birçok kez okumasına karşın küçük ejderha hep “bir daha, bir daha” diyerek öyküyü yeniden yeniden dinlemek ister. Anne ejderha ise daha fazla dayanamayarak uyuyakalır. Küçük ejderha da kendi başına Cedric’in öyküsünü tamamlamaya çalışır. Olay örgüsü ilerledikçe küçük ejderha ile Cedric’in öyküsü iç içe geçer. İç içe geçen bu öykülerin birbirinden ayrılması için yan kurgu bir kitap içinde çerçvelendirilir:



(Bir Daha, 2016)

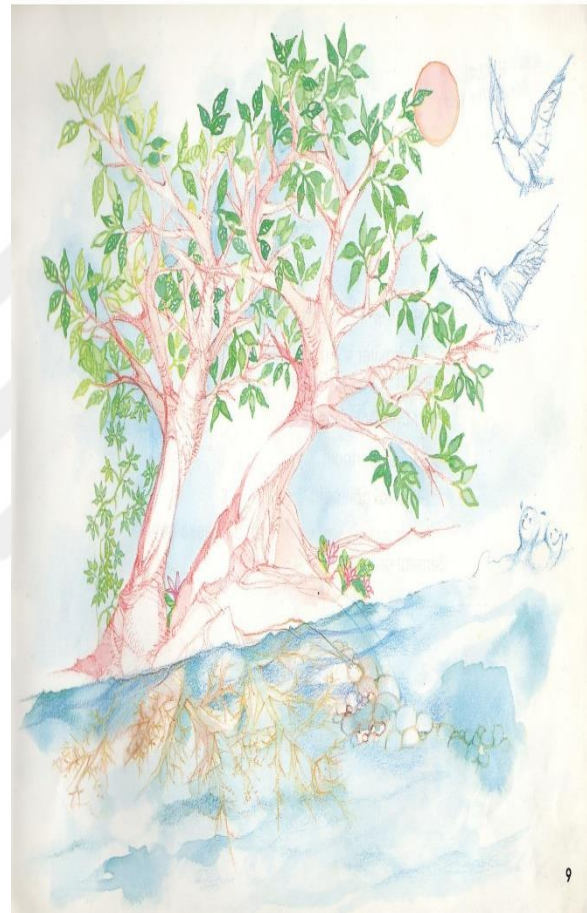
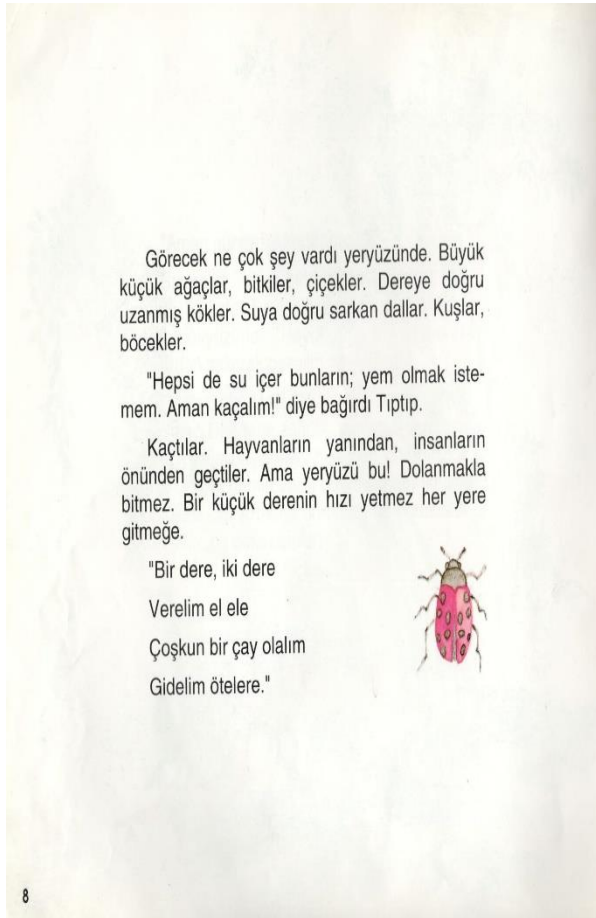
#### 4.1.6.2.1.4. İkili odaklayım

Özellikle resimli kitaplarda görsel ve dilsel olanaklar birlikte kullanıldığında ikili odaklayım ortaya çıkar. Kimi durumlarda görsel ve dilsel öğeler tümüyle birbiriyle örtüşebileceği gibi odaklandıkları noktalar farklı da olabilir. Doğal olarak odaklayım açısından oluşan bu ikilik “gerçeklik duygusunu” bozar.

Nikolajeva ve Scott (2006, s. 235)’a göre görsel ve dilsel olanakların birlikte kullanıldığı resimli kitaplarda ikili bakış açısının ortaya çıkması durumunda okur,

üstkurmaca yöntemiyle karşılaşır. Üstkurmaca yapısı içerisinde dilsel ve görsel metinler arasında bir bölünme ve bunlar arasında sürüp giden bir diyalog ortaya çıkar.

İki su damlasının insanbiçimci yöntemle geliştirildiği “Şıpşıp ile Tıptıp” adlı resimli yapıtta ikili odaklayımın ortaya çıkardığı üstkurmaca yönteminden söz edilebilir. Dilsel metinde değinilen kimi ayrıntılar görsel metne yansıtılmamıştır. Dilsel anlatım Şıpşıp ve Tıptıp’ın uzaklaşmalarını, insanları ve hayvanları görmelerini, evrenin büyüklüğünü anlatırken görsel metin ise daha dar bir çerçeveyi çocuk okura verir:



(Şıp ile Tıptıp, 1996, s. 8-9)

Okulöncesine seslenen “Acıkmadım ki” adlı yapıtta ikili bir odaklayım görüldüğünden üstkurmaca yönteminden söz edilebilir:



Ben de masaya oturdum ve yemeğime bakmaya başladım.

Hiçbir şey yapmadan uzun süre masada oturdum.

(Acıkmadım ki, 2016)

#### 4.1.6.2.2. Noktalama imleri

Noktalama imleri, yazınsal metinlerdeki diğer öğeler gibi (ses tonu, ritim, ölçü, sözdizimi, ünlü yinelemesi, dilbilgisi) anlamın yalnızca taşıyıcısı değil aynı zamanda üreticisidir (Eagleton, 2011, s. 106-107). Sözcüklerden farklı ve bağımsız olmalarına karşın bu imler, okurun algılarını etkileyecek biçimde sözcükleri yeniden düzenler ve bir çerçeveye yerleştirir. Örneğin; “Bu budur bu değil değildir bu değil midir budur” tümcesi ilk bakışta hiçbir anlam ifade etmez. Ancak “Bu budur. Bu değil, değildir. Bu değil midir? Budur.” ya da “Bu, budur bu! Değil, değildir bu. Değil midir? Budur.” tümceleri ilk tümceyle karşılaştırıldığında içerikte çerçevelenen ve değişen anlam görülebilir (Dilts, 2016, s. 83-84).

Noktalama imleri, yazıda tümceleri ayırarak, tümce içinde durulması gereken yerleri belirleyerek yazının anlaşılır olmasına, anlamın açıklık kazanmasına yardımcı olur; yanlış anlamaları engeller; yazının kolay okunmasını sağlar (Yazım Kılavuzu, 2008, s. 58). Konuşma dilindeki eksilteli ya da tonlamayla belirtilen değişmeceli gibi anlatımların da yazıda gösterilmesine yardım eder (Bilgin, 2006, s. 133).

Ses tonu, beden dili gibi ifade olanaklarından yoksun olan yazılı anlatım bu eksikliği noktalama imlerinin yardımıyla gidermeye çalışır (Karadağ, 2003, s. 136). Bu nedenle bir anlam üretme süreci olan kurgulamanın önemli parçalarından biri de noktalama imleridir. Doğal olarak noktalama imleri de yazarların biçeminde değişik etki ya da etkiler oluşturur.

Yazıbilgisel düzlemde kimi anlamları yorum yapmadan aktarmak nerdeyse olanaksızdır. Noktalama imleri de bu eksikliğin giderilmesi için önemli bir işlev yüklenir. Bu açıdan noktalama imlerinin anlam üreticisi olarak çocuk edebiyatında önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir.

Noktalama imlerinin işleyişini somutlaştırmak için “*Yedi Denizlerde: Kükreyen Kırklar*” adlı yapıttan bir örnek verilebilir. Güç koşullarla boğuşan romanın karakterlerinin (Renda, Solin ve Palu) ellerindeki yiyeceklerin ne kadar kötü olduğu doğrudan belirtilmez, alaysamaya başvurularak tam tersi bir anlam sezdirilmeye çalışılır. Buna yardım eden retorik araç ise tırnak imidir:

*Yarım saat kadar yukarı tırmandıktan sonra, burgaçlar oluşturarak esen rüzgârın şiddeti karşısında durup dinlenmek zorunda kalıyoruz. Güçlülükle ayakta durabiliyorum. Rüzgârı kesmek için bir kayalığın arkasına sokulup, sırt çantamızdaki tuzlu gofret, rutubetlenmiş pötibör ve pörsümüş peksimetten oluşan “leliz” kumanyamızı yiyoruz. Uyku tulumlarımıza girip, güneysel gecenin aydınlığı altında birkaç saat uyuyoruz.* (Yedi Denizlerde: Kükreyen Kırklar, 2016, s. 84).

Şiir-roman türündeki “*Müzik Satan Çocuklar*” adlı yapıt da noktalama imlerinin biçimsel işlevi açısından irdelenebilir. Öncelikle noktalama imleri bütün sayfalarda kullanılmamış ve birçok tümcede de bunlara (soru, nokta, virgül, ünlem...) yer verilmemiştir. Ancak tırnak imi, yoğun bir biçimde (sıklık:13) ve konuşma tümcelerinin belirginleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır:

<i>Karbeyazdı bulutlar</i>	<i>Kim anlayabilir</i>	<i>Yeni tanışan</i>
<i>Günüşiği süzüyordu</i>	<i>Çiçekleri erken dökülen</i>	<i>İki çocuk için</i>
<i>Aralarından</i>	<i>Bir nar ağacının</i>	<i>Güçtür ilk konuşma</i>
<i>Ve kırmızı-mavi-sarı</i>	<i>üzüntüsünü</i>	<i>Sözcükleri anımsayıp</i>
<i>Renklerle süslü</i>		<i>Tümceleri kurma</i>
<i>Tek atlı bir araba</i>	<i>Kim anlayabilir</i>	<i>İlk önce</i>
<i>Ağır ağır</i>	<i>Başaklar büyürken</i>	<i>“E.e.e., e.eee...” denir</i>
<i>Yol alıyordu</i>	<i>Sapları kuruyan</i>	<i>Ya da</i>
<i>İki yanı çiçeklerle dolu</i>	<i>Bir buğday tanesinin</i>	<i>Sanki tanıştıyormuş gibi</i>
<i>Dağ yolundan</i>	<i>Susuzluğunu</i>	<i>“Nasılsınız?”</i>

(Müzik Satan Çocuklar, 2012, s. 9, 52 ve 72).

Oysa şiir türündeki “Denizin Büyüsü” adlı yapıtta ise noktalama imlerine yoğun bir biçimde yer verildiği görülür:

### **HARİTA-3**

*Ödevim var: harita.  
Denizleri çizdim kartona  
Boyadım gümüş yaldıza.  
Öğretmen sordu:  
“Bu ne biçim harita?  
Denizi  
batırmışsın yaldıza...  
Hani nerde bunun  
mavisi?”  
Dedim:  
“O gece ay kocamandı.  
Dolunay her yanı aydınlattı.  
Öğretmenim,  
o haritada gece vardı...” (Mavisel  
Yener)*

### **DAĞ VE DENİZ**

*Diz çöktü dağ,  
Denizin önünde.  
Kekik kokularını  
Yolladı sevdiğine...  
Sonsuza dek sürecek  
Aşkını anlattı günlerce...  
Her kucaklaştığında  
İki sevgili,  
Bir parçasını armağan etti  
Dağ...  
Eridi eridi,  
Kum oldu,  
Sevdiğine kavuştu...  
Denizin yerinde,  
Bir dağ oluştu...  
Diz çöktü dağ,  
Denizin önünde...*

(Denizin Büyüsü, 2008, s. 15 ve 63)



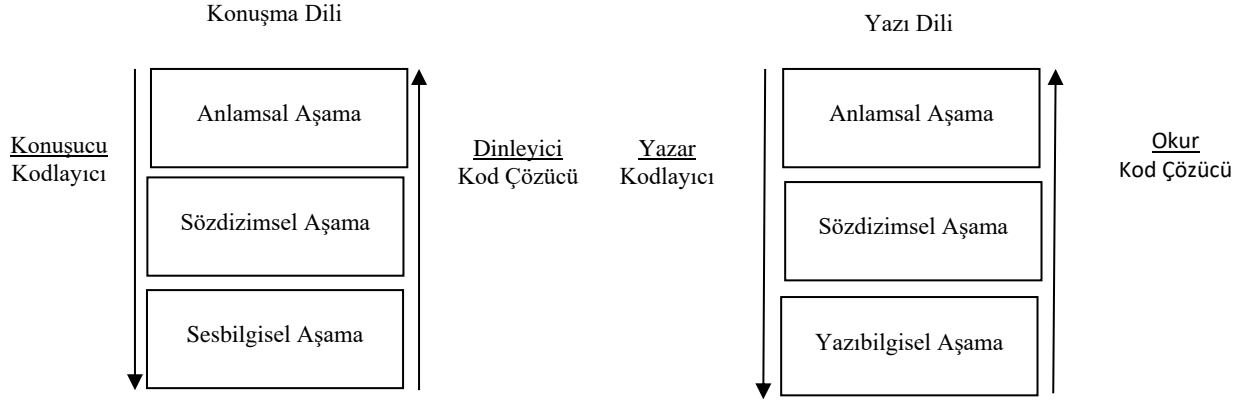
Kısacası noktalama imleri, yazı aracılığıyla aktarılmak istenenleri düzenlemek, karmaşıklığı gidermek, anlamayı kolaylaştırmak gibi işlevlere sahiptir. Ayrıca noktalama imleri, metnin türü dışında aktarılmak istenen duygu ya da düşünceye bağlı olarak da bir görev üstlenir. Oluşturulmak istenen etkilenime göre bu imlere ya sıklıkla başvurulur ya da bunlar hiç kullanılmaz. Böylece bu imler, yazarın öznel bir tercihiyle dayandığından, hem anlamın yüklenicisi hem biçimin oluşturucusu olur.

#### 4.1.6.2.3. Yazıbilgisi (grafoloji)

Dile ait sesleri kâğıt üzerinde somut duruma getiren biricik araç harflerdir. Böylece okur bu sesleri özneye dil arasındaki boşluktan ayrı olarak farklı bir düzlemde deneyimler. İşte bu açıdan abece sistemi, insanın olağanüstü buluşlarından biridir. Sanders (2016, s. 81)'e göre yazılı dil sesleri sözcük olarak görünür kılmakla kalmaz, aynı zamanda bu sözcükleri kâğıt üzerinde dondurur. Böylece okur, her tümceyle uzun süreli ve keyfi bir iletişime geçebilir.

Leech ve Short (2007, s. 95-96)'a göre dilsel düzenleme “*anlambilimsel, sözdizimsel ve sesbilgisel*” olmak üzere üç boyuta sahiptir. Ancak edebiyat metinleri yazılı bir ortamda somutluk kazandığından gündelik konuşmadan ayrı olarak “*yazıbilgisel*” (*grafolojik*) boyutu da içerir. Yazıbilgisi, ses bilgisinin farkında olmanın başka bir yönüdür. Bu nedenle yazılı bir tümcenin ses bilgisini içermediğini varsaymak yanlıştır. Her durumda orada da ses mutlaka vardır. Örneğin; bir şiir, sessizce okunduğunda bile ritmin, uyağın farkına varılır. Düzyazı okumasında, bu seslendirme yazardan yazara, zamandan zamana çeşitlenir ve açıkçası bu yön daha kapalıdır. Kısacası yazılı dilde sesbilgisi açık bir biçimde yer almamasına karşın dolaylı bir biçimde yer alır. Ritmik yankıya ve sese ilişkin diğer efektlerin kullanımı düzyazıda da görülür.

Yazı dilinin, konuşma dilinden ayrılan bu boyutu şöyle somutlaştırılabilir:



Yazıbilgisel yaratıcılık, okurun üzerinde bir etki yaratmak için bir metnin düzenlenmesine dayanır. Bir metnin alışıldık, bilindik ya da geleneksel düzeni çeşitli yöntemlerle değiştirilebilir (Beard, 2004, s. 64). Örneğin; yazıbilgisel açıdan düzyazı çizgisel bir yazım dizgesine sahipken şiirin dize dize yazılması yazıya ilişkin sapmanın en iyi örneğidir. Öyle ki bazı şiirlerde yazıbilgisel açıdan aşırı bir sapmayla da karşılaşılabilir. Okur, şiiri yatay ve düşey doğrultuda okuyabilir (İnce, 2002, s. 24).

#### ***EŞYALAR (B. Necatigil)***

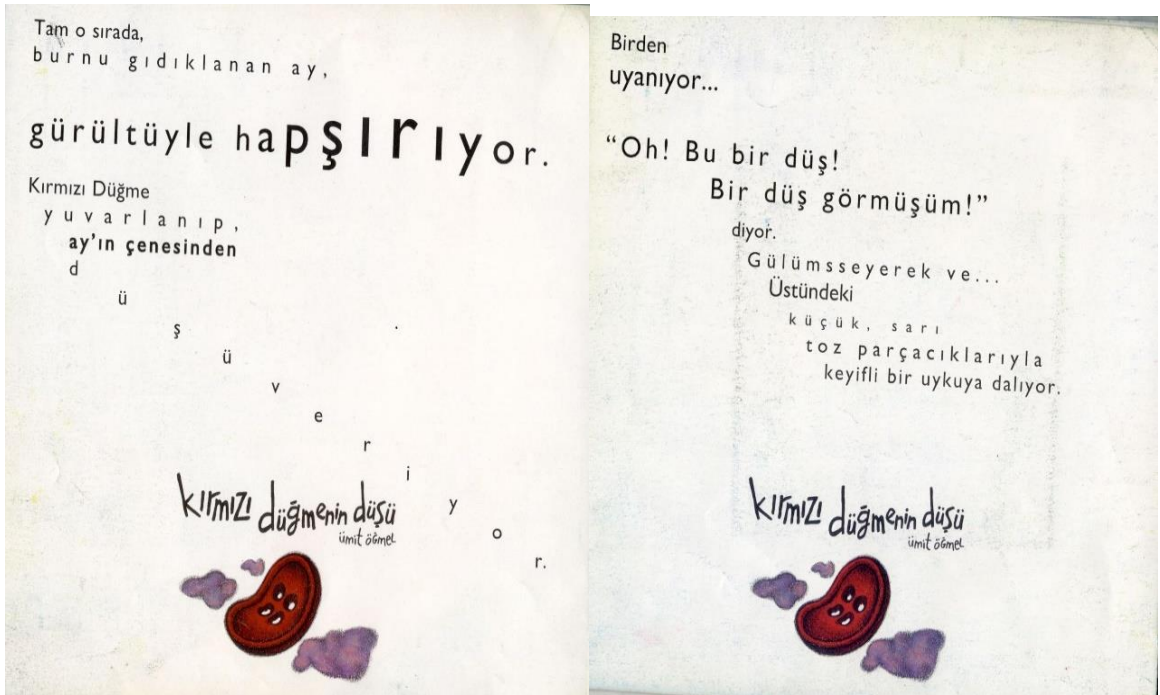
*Eşyaları uzun zaman yaşatmak*  
*çocuklar bilmez*  
*Bilir bazı kadınlar önce onları*

Gerçek dünyadaki sesi, yazıbilgisel düzlemde vermek güç olduğundan yazılar birçok yönden dönüştürülerek bu eksiklik giderilmeye çalışılır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında yazıbilgisel sapmaların ya da tasarımların çeşitli işlevlere sahip olduğu söylenebilir. Özellikle çocuk okur düşünüldüğünde anlamın daha etkili, amaca uygun, oyunsu ve somut bir biçimde aktarılması, aynı zamanda görselliğin artırılması için işlevsel öneme sahiptir. Böylece çocuk okurun kurmaca evrenle iletişimi daha da güçlendirilebilir, heyecan arttırılabilir. Yazıbilgisel boyut ayrıca anlamın daha açık ve kolay üretilmesi için çocuk okura yardımcı olan biçimsel bir öğedir.

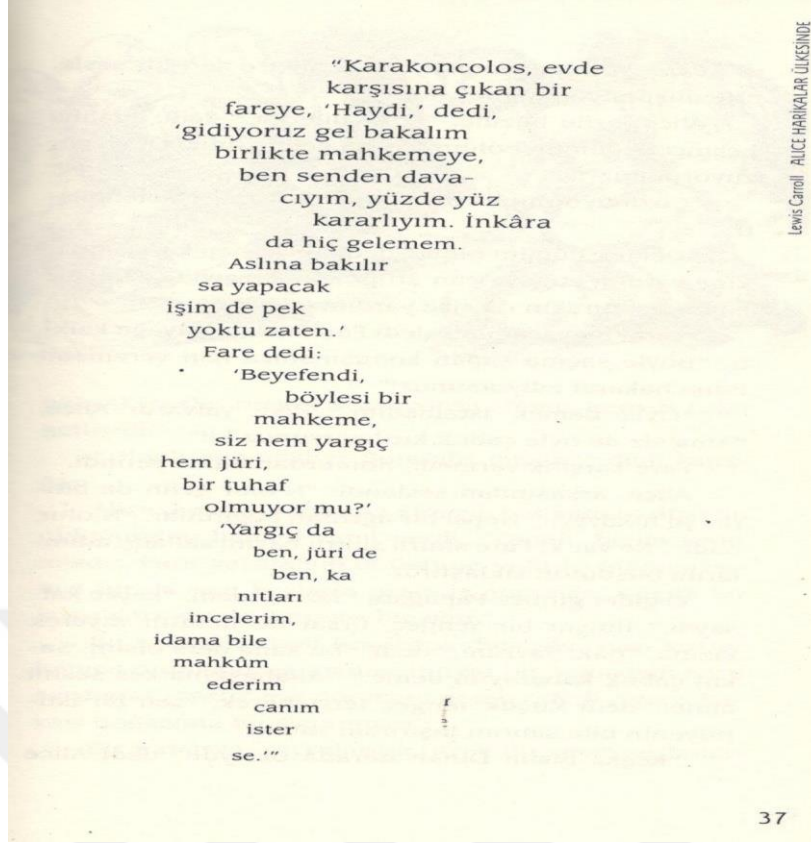
Çocuklara seslenen birkaç yapıttan örnekler verilerek yazıbilgisinin kurgusal evrendeki işlevleri somutlaştırılabilir. Ayrıca bunların metindeki işlevleri de yazarın amacına göre çeşitlenebilir:



(Ay'a Tırmanan Çocuk, 2012, s. 44 ve 83)



(Kırmızı Düğmenin Düşü, 1998)



(Alis Harikalar Ülkesinde, 2016, s. 37)

Çocuk edebiyatı yapıtlarında rüyaların ya da içsel konuşmaların da farklı grafiksel biçimlerle verildiği görülür (Nikolajeva, 2014, s. 152). Örneğin; “Karne Oyunu” adlı yapıtta karakterin içsel konuşmaları ve “Tuna’nın Büyülü Gemisi” adlı yapıtta ise karakterin rüyası farklı grafiksel biçimlerle sunulmaktadır:

### **İçsel Konuşma**

*Sinirlenmeye başladığımı hissettim, çünkü böyle şeylerden nefret ederim – yetişkinlerin çocukları aptal yerine koymalarından yani. Ya da onların güvenilmez olduklarını düşünmelerinden. Çok rahatsız edici. Duvarlarında bir sürü kâğıt belge asılı diye, o ince uzun parmaklı, çokbilmiş Dr. Trindler’in puanımı bilme hakkı vardı; ama benim –iki saattir kafa patlatmış olan çocuğun, hiçbir şey öğrenmeye hakkı yoktu.*

*Kendi kendime, Ne bekliyordun ki? dedim. Her şey yetişkinlerin elinde; berbat bir durum ve bu konuda çocukların yapabileceği hiçbir şey yok, çünkü hep*

### **Rüya Dizisi**

*O da ne öyle? Bahçelerindeki oyun alanı olan küçük su birikintisinin yerinde gerçek bir deniz var. Denizde de Tuna’nın hayalindeki gemi, Büyülü Gemi... Geminin ışıkları yanıyor. Havai fişekler atılıyor. Yolcular neşe içinde pencereden bakan Tuna’ya el sallıyorlar. İçlerinden biri sesleniyor:*

*“Haydi Kaptan! Herkes sizi bekliyor.”*

*Demek düşleri gerçek oldu. Bütün bunlar nasıl olabiliyor? Hem şaşkın hem o kadar mutlu ki, nasıl olduğunu düşünmek istemiyor. Yolcular onu bekliyor, yolculuğa çıkacaklar. Deniz, evlerinin bahçesinden başlıyor, Salih Amca’nın*

*böyle olagelmiş ve böyle de gidecek. Yeni bir haber değil bu.*

*Sonra kendimi yakaladım (Karne Oyunu, 2008, s. 88).*

*evinin yanından dolaşıp sonsuzluğa açılıyor. Birden güvertede pembe elbiseli, saçları rüzgârda dalgalanan bir kadının ona el salladığını görüyor. Daha dikkatli bakınca annesi olduğunu anlıyor. Annesi de sesleniyor Tuna'ya:*

*“Haydi Kaptan! Sen olmadan yola çıkamayız” (Tuna'nın Büyülü Dünyası, 2007, s. 57-58).*

## 4.2. Etik Katman

### 4.2.1. Kurmaca Gerçeklikte Bir Görme Biçimi Olarak Etik

#### 4.2.1.1. Etik

İnsan, evrendeki diğer varlıklar gibi tamamlanmış bir biçimde var olmaz. Bu nedenle de benliğin yaratılması sürekli gelişim aşamasındadır (Randall W. L., 2014, s. 60). O, biyolojik ve kültürel olarak ne denli programlanmış olsa da programda tümüyle öngörülmeleyen bir şeyi seçme özgürlüğüne sahiptir. Bu açıdan koşulların tüm güçlüğüne karşın insanın karşısında seçim için tek bir yol yoktur, çeşitli yollar vardır. Bu yönüyle insan “evet” ya da “hayır” biçiminde tercihlerde bulunabilir (Savater, 2014, s. 24).

Birey, bir şeyin kendisine uygun olup olmadığı konusunda derinlemesine düşünmelidir. Böylelikle kendine ait özgürlüğü kullanabilir ve başkalarının onun adına düşünmesini, karar vermesini de önlemiş olur (Savater, 2014, s. 42). İnsanın özgürce karar vermesi var olduğu toplumun kural, ilke ve değerlerini sorgulamasını ya da ahlak üzerine düşünmesini gerektirir. İşte insanın tercihlerde bulunma yetisi ya da özneleşme çabası onu “etik” denilen düşünsel alana yönlendirir.

Etiğin konusu, insanın temel yaşama biçimlerinden biri olan “ahlaklılık”tır (Özlem, 2014, s. 170). Ahlak sistemleri insanın günlük yaşam pratiğinde, diğer insanlara karşı tutumlarında, insanlar arası ilişkilerinde büyük rol oynar (Pieper, 2012, s. 41). Dolayısıyla etik, başkalarıyla ilgili ahlaksal yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ya da kınayan herkesle ilgilidir (Haynes, 2014, s. 18-19).

Yunancadaki “ethos” sözcüğünden gelen etik “töre, gelenek, görenek, alışkanlık, yerleşik hale gelmiş duygululuk durumu, karakter, huy, mizaç” gibi anlamlara gelir. Hem geleneksel etikte hem de günlük dilde etik çoğunlukla ahlaksal ya da töresel sözcüğüyle eş anlamlı olarak kullanılır. Etik eylemler, etik istemler, etik düzgümler (normlar) bu sözcükle dile getirilir (Özlem, 2014, s. 27; Pieper, 2012, s. 31-

32). Oysa her ne kadar bu iki kavram aynı kökten gelmiş olsa bile etik deyince anlaşılan “felsefe açısından ahlak, genel bir ilkeler teorisi ya da ahlaklılığın felsefesidir” (Cevizci, 2014, s. 12-13).

Etik üzerine düşünmenin amacı bilimsel ya da felsefik değildir, temel amaç kılıgıdır (pratikdir). Çünkü insanları ve eylemlerini daha iyi kılmak için etiği daha derinlikli anlamak gerekir (Haynes, 2014, s. 149). Etik ilişkinin yapısını ve sorunlarını araştırmada tek ipucu kişinin eylemleridir (Kuçuradi, 2011, s. 12). Ahlaksal bir edim her şeyden önce eyleme dayanır, performatif bir söylemin ötesindedir. Örneğin; “söz verme” eyleminin ahlaksal bir davranışa dönüşmesi için mutlaka eylemsel olarak da uygulanması gerekir. Bunun yalnızca dilsel olarak ifade edilmesi yeterli değildir (Murdoch, 2015, s. 24-25).

İnsan etik üzerine düşünerek iyi temellendirilmiş ahlaksal kararları kendi başına vermek durumunda olduğunu ve başka hiç kimseye, ne herhangi bir otoriteye ne de sözde daha yetkin kişilere (*anne baba, öğretmen, din adamı*) teslim olmaması gerektiğini kavrayabilir (Pieper, 2012, s. 21-22). Çünkü özgür bir insan için ahlak, bir otorite tarafından verilen ceza ya da ödüllerle hiçbir ilişkisinin olmamasıdır (Savater, 2014, s. 43).

Doğal olarak etik, bireyi geleneksel ahlaktaki ceza ya da ödül anlayışından kurtararak onun daha tutarlı ve bağımsız kararlar vermesine yardım eder. Böylece ahlaksal akıl yürütme, sığ bir dünya görüşünün ötesine uzanır; daha insancıl, evrensel ve bağımsız bir içerik edinir. Neiman (2016, s. 26) da ahlakın bir tehdit ya da ödülle kavratılmasının aslında etkili bir yöntem olmadığına şöyle dikkat çeker:

*Odanı toplarsan bisküviyi alırsın, toplamazsan orada kalırsın. Fakat onları büyütenler olarak bizler biliyoruz ki, rüşvet ve tehditler kısa vadede işe yarıyor gibi görünse de, onlara aşulamak istediğimiz ahlaki davranışlar bunların ötesine geçmeyi gerektirir. Çocuklarımızı, denetim alanımız içinde kaldıkları süre boyunca, sonunda kazanacakları bir ödül olmasa dahi sorumluluk sahibi, cömert ve dürüst olarak yetiştirmek isteriz.*

Etik öncelikle doğru olan, eğri olan, yapılması gereken, yapılmaması gereken nedir gibi sorularla ilgilenir (Kuçuradi, 2013, s. 18). Ayrıca etiğin tarihine bakıldığında üç ana soruna yanıt arandığı söylenebilir (Cevizci, 2014, s. 43-44):

1. İyi ya da en yüksek iyi sorunu (İnsan hangi amaçları seçmeli ve hangi ideallerin peşinden koşmalıdır?)

2. Doğru eylem sorunu (İnsanların seçimlerini belirlemeleri ya da yönlendirmeleri gereken ahlaksal ilkeler nelerdir?)
3. Sağlam karakter (Sağlam bir karakterin ve erdemli bir yaşamın ölçüsü nedir?)

Etik üzerine düşünürken ortaya çıkan güçlüklerden biri de etik ve ahlakın kimi durumlarda iç içe geçebilmesidir. Bu iç içelik ahlak felsefesindeki bazı anlayışlar için de geçerlidir. Çünkü etik düşünürlerinin tümüyle bir tarafsızlık içinde olduğunu söylemek güçtür.

Özlem (2014, s. 27) etikçilerin, ahlaka ilişkin görüşleri değerlendirme ya da görüş bildirme biçimlerine tikel bir ahlak anlayışının sızdığını belirtir. Böyle durumlarda etik ve ahlak arasındaki sınırların belirsizleştiği ve ikisinin iç içe geçtiği de görülür. Murdoch (2015, s. 83-84)'a göre de “etik”in taraf tutmama gibi bir özelliğinden söz etmek güçtür. En tarafsız gözüken filozoflar bile örtük de olsa taraf tutarlar. Özellikle geleneksel anlamı içinde etik, olması gerekeni bildiren bir kural koyucu ya da normatif bir disiplin olmuştur (Cevizci, 2014, s. 26)<sup>15</sup>.

Doğal olarak kimi durumlarda ahlaka ilişkin görüşlerin etiğe sızması bu ikisinin birbirinden ayrılmasını güçleştirebilir. Ancak öncelikle ahlaksal önermeler çoğunlukla emir kipi tümceleri (“*Bana yalan söylemeyeceğine söz ver*”; “*Başım sıkıştığında yardım et.*” gibi) biçiminde belirirken; etik, ahlaksal önermelere (“*Verilen sözleri neden tutmak gerekir?*; *Başı deritte olanlara yardım etmek zorunlu mudur?* gibi) sorduğu sorular aracılığıyla kesin yanıtlar bulma arayışındadır (Pieper, 2012, s. 49-51). Başka bir deyişle ahlak, bireyin çevresini kuşatan kişilerin kimilerinin genellikle geçerli saydığı davranış ve ilkeler bütünüken; etik bunların “niçin” geçerli sayıldığı üzerine düşünmek ve bunları başkalarının “ahlaksal” bulduklarıyla karşılaştırmaktır (Savater, 2014, s. 44). Öyleyse ilk bakışta etiğin ahlaksal düzgüleri eleştirel görme biçimiyle temellendirme çabası olduğu söylenebilir. Daha genel bir yaklaşımla irdelendiğinde ise etiğin kendine özgü yapısı ve ahlaktan ayrılaşan yönleri şöyle belirginleştirilebilir.

---

<sup>15</sup> Etik üzerine söylem geliştiren ve çalışmada yararlanılan kaynaklara (Savater, 2014; Singer, 2015) bakıldığında “etik” ve “ahlak” kavramlarının kimi durumlarda eşdeğer ve benzer anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da bu kavramların farklılığı kabul edilmekle birlikte ikisinin de kullanımı yeğlenmiştir. Ancak “ahlak” kavramına geleneksel ahlak anlayışı dışında “etik”e göndermede bulunma amacıyla başvurulmuştur.

Etik;

- ❖ Evrensel bir bakış açısına sahiptir.
- ❖ Bireyin kendini başkalarının yerine koymasıyla ve onların tercihlerini düşlemesiyle başlar.
- ❖ Bireyin kendi dışındaki herkesi hesaba kattığı için en iyi sonuçları olan hareket biçimine işaret eder.
- ❖ Özneler arası bir görme biçimidir.
- ❖ Bireyin ya da ahlaksal öznenin alıcı ve edilgin olduğu bir tutuma değil de bütünüyle istençli, kurucu ya da etkin olmasına göndermede bulunur
- ❖ Ahlaka özgü anlam dünyasını kavramaya yardım eden felsefeyi ya da ilkeleri sağlar.
- ❖ Ahlak temelli pratik yaşama genel bir çerçeve vererek bir yapı kazandırır.
- ❖ Ahlaksal sorunları irdeleyerek onlara açıklık kazandırmaya çalışır.
- ❖ Tutarlı ahlaksal bir bakış açısı oluşturmayı amaçlar (Singer, 2015, s. 30-39; Cevizci, 2014, s. 17-21; Feldman, 2013, s. 28-31; Özlem, 2014, s. 136-137; Kuçuradi, 2011).

Kısacası *“ahlaki düşünce alanı ve dolayısıyla ahlak felsefesi, yanlışlarla ve bunlara yönelik teliflerden oluşan kıyıda köşede kalmış, bunlar üzerine eğilen bir alan olarak değil, tüm yaşamımızı yönlendiren unsurlardan oluşan ve dünyayla kurduğumuz ilişkimizin niteliğini ortaya koyan bir yer olarak ortaya çıkar”* (Murdoch, 2015, s. 102).

Hiçbir ahlak ilkesi evrensel değildir ya da evrenselleştirilemez. Ancak insanın toplum içinde en az sorunlu konumda yaşamasını sağlayacak bazı duygular ve sezgiler yaygınlaştırılabilir ve az sayıda ahlak ilkesinde uzlaşılabilir (Özlem, 2014, s. 180). Doğal olarak etik eylemin değerlendirilmesinde karmaşayı en alt düzeye indirmek ya da kaosu ortadan kaldırmak için bireylerin uzlaşması gereken bazı etik değerlerden söz edilebilir. Bunlar insanın onuruna yakışan ve genel geçerliği olan evrensel etik değerlerdir. Zaten etik üzerine düşünmenin kılışal amaçlarından biri de budur: ahlak açısından evrensel olana ulaşabilmek.

Pieper (2012, s. 37) de çeşitli ahlaklar süzülerek özgürlük, eşitlik, insan onuru, adalet gibi evrensel olan etik değerlerin yakalanabileceğini belirtir. Bu değerler olmadan ahlakın hemen her yerde tıkanacağını insanlara kavratmak bir yere kadar olanaklıdır.



Sartre (2011, s. 81) ise evrensel değerleri bireyin insancıl bakışıyla ilişkilendirerek şunları dile getirir: “*Evrensel insan, evrensel değerlerden başka bir şey düşünemez; o, insanoğlunun geri alınmaz haklarının katkısız ve soyut bir olumlamasıdır.*”

Haynes (2014, s. 72-73)’e göre etik yasanın ölçütlerinden biri de evrenselleştirilebilir olmasıdır. Bu açıdan bazı çekirdek etik değerler vardır. Bunlar aracılığıyla da insan hangi kültürde yaşarsa yaşasın yerel düzeyde işleyen ahlaksal çatışmaların saptanmasına yardımcı olabilir:

### **ÇEKİRDEK ETİK DEĞERLER**

#### **ÜST DEĞERLER**

<i>Kötü olmamak</i>	<i>İyi olmak</i>
<i>Zarar vermemek</i>	<i>İnsan gönencini arttırmak</i>
<i>Zarar verme riskine girmemek</i>	<i>Zararı önlemek</i>
	<i>Zararı ortadan kaldırmak</i>

#### **EVRENSEL DEĞERLER**

<i>Yaşamın kutsallığı</i>	<i>Yaşamın değeri</i>
<i>İnsanlara saygı</i>	<i>Dürüstlük</i>
<i>Adalet</i>	<i>Eşitlik</i>
<i>Özgürlük</i>	<i>Onarım</i>
<i>Sözünde durmak</i>	<i>Bağlılık</i>
<i>Gizlilik</i>	<i>Mahremiyet</i>
<i>Mülkiyet hakları</i>	<i>İşlevsel gönenc</i>

#### *Halkın gönenci*

Kuçuradi (2011, s. 180)’ye göre bireyin değerlerini oluşturan koşulların bilgisinin etkili olabilmesi, başka deyişle insan olmanın olanaklarının kişilerce gerçekleştirilmesi ya da nesnel bilginin elde edilmesi etik değerlere bağlıdır. Bu açıdan etik değerler ilk aşamada bireyin yaşantı ve eylem olanakları; ikinci olarak da gerçekleştiren kişiyi değerli ya da etik bir kişi kılan değerlerdir.

#### *4.2.1.2. Edebiyat ve Etik*

Kurmaca yapıtlar felsefik tartışmalardaki soyut etik konulara bir doku ve somutluk kazandırır. Bu yönleriyle de etik konular açısından etkili bir alıştırmadır (Kingwell, 2014, s. 24; Nikolajeva, 2012, s. 3; Compagnon, 2016, s. 31; Kuçuradi,

2013; Kuçuradi, 2011). Sistematik kuramsal aşamada çoğunlukla keşfedilemeyecek somut etik konular örneklendirilir (Zapf, 2009, s. 853). Bahtin'in söylemiyle edebiyat "ütöpik felsefe" görünümündedir (Kula, 2008, s. 114).

Çağdaş dünyada estetik de etik karşısında aynı anlamı taşır, doğal seçim gibi etik de varoluşu olanaklı kılar (Wilde, 2012, s. 127-128). Ayrıca yazınsal yapıtlara ahlaksal açıklamalar getiren şey insancıl değerler, anlamlar ve amaçlarla ilgilenmeleridir (Eagleton, 2011, s. 46).

Aristoteles (2014a, s. 9) Nikomakhos'a Etik'in girişinde her sanatın etikle ilişkili olduğunu ve iyiyi arzuladığını belirtir. Bu açıdan sanat, etiğe çok yakındır. Çünkü insan dünyayı bir başkasının bakış açısıyla kavrayabilirse, kişinin eylemini neden ve nasıl yaptığını daha iyi anlayabilir. Böylece dışarıdan ve tepeden bakan bir anlayışı kırarak bireyleri suçlama eğiliminden az da olsa uzaklaştır (Eagleton, 2015, s. 86).

Etikle ilgili birçok kaynağın da (Aristoteles, 2014; Özlem, 2014; Savater, 2014; Arat, 2006; Kuçuradi, 2011; Neiman, 2016; Neiman, 2016) felsefi çıkarımlarını somutlaştırmak için yazınsal yapıtlara başvurduğu görülür. Bu da etik ilişkinin irdelenmesi açısından yazınsal yapıtların ne denli zengin bir içeriğe sahip olduklarının kanıtı olarak ele alınabilir. Çünkü kurmaca gerçeklik, "insanın dolaysız olarak yaklaşımadığı, algılayamadığı gerçeği insana kendi diliyle sunar ya da tanıtır" (Erzen, 2012, s. 89). Bahtin (2005b, s. 324-325) de bir yapıttaki etik ögenin kuramsal olarak asla formülleştirilememesine karşın yeniden anlatma yoluyla aktarılabilceğini ya da bir yönünün yazıya geçirilebileceğini belirtir.

Kuçuradi (2011, s. 4)'ye göre gerçek yaşamdaki etik ilişkilerin bir defalığı ya da kaygan zemini bu tür ilişkilerin incelenmesini güçleştirir. Ancak yazınsal yapıtlar, çoğu eylem olanaklarının irdelenmesi açısından önemli birer kaynağa dönüşebilir:

*Bu yapıtlar, çeşitli eylem olanaklarını çoğu kez temelleriyle birlikte vererek, araştırmacıya adımlarını güvenle atabileceği bir zemin sağlarlar. Ve söylediklerini başkaları için temellendirme gereğini duyarsa, araştırmacının yine başvurabileceği sağlam bir yer, bu yazın yapıtları olur.*

Murdoch (2015, s. 93)'a göre sanat bir tür aldatmaca ya da sapma değildir. Tersine insan etkinliklerinin tümünün eğitilerek ortaya konduğu ve etiğin doğasının gözlemlenebildiği bir yerdir. Sartre (2011, s. 67) da edebiyat ve ahlak arasındaki ilişkiye şöyle bir açıklık getirir: "yazın ile ahlak apayrı şeyler olmasına karşın, estetik

*buyruğun kökeninde ahlaksal bir buyruk vardır... sanat yapıtı hangi yönden bakılırsa bakılsın, insanların özgürlüğüne güvenme işidir.”*

Manguel (2013, s. 134) de her yazınsal yapıtın anlatisal düzleminde ahlaksal bir soru barındırdığına dikkat çeker:

*Gerçeklik, genellikler kisvesi altında ayrıntılarla meşgul olur. Edebiyat tam tersini yapar... İçimden edebiyatın gerçekte bütün yaptığının belki de bu olduğunu söylemek geçiyor. İçimden, bir okurun kendisiyle ilişki kurmasına izin veren her kitabın ahlaki bir soru sorduğunu söylemek geçiyor. Ya da: Eğer bir okur belli bir metnin yüzeyinin altını deşmeyi başarır, böyle bir okur onun derinliklerinden ahlaki bir soru da getirebilir; bu soru yazar tarafından şu kadar kelimeye dökülmüş olmasa da, ama dolaylı olarak belirtilen mevcudiyeti gene de okurdan çıplak bir duygu, bir önsezi ya da sadece çok öncelerden bildiğimiz bir şeyin anısı elde etse de. Bu simya ile her edebi metin, bir anlamda metafora dönüşür.*

Edebiyat aracılığıyla edinilen ahlaksal çıkarımlar ahlaksal kavramlarla sıkıştırılmamış bir biçimde yer alır. Yazınsal edim, etiğin soyut görünümünü aşarak bireyin bu yaşamsal alana ilişkin kavramları somut biçimde görmesini sağlar. Etik ya da ahlakla ilgili olarak yalnızca kavramlar üzerinden tartışma yürütmek ya da konuşmak insanın ahlaksal yaşamını görmesini önleyebilir (Johansson, 2013, s. 85).

Cipriani (2005; akt.: Erzen, 2012, s. 148) özellikle sanatsal deneyimlerde, anlamın ancak önemli oranda etik kaygı içermesiyle kurgulanabileceğini belirtir. Erzen (2012, s. 162)'e göre kurmacanın etikle bağı geleneksel ahlak bakış açısı olarak anlaşılmalıdır. Yaratılan sanatsal yapıtın insanı nasıl etkilediği, nasıl ilişkiler kurmaya koşullandırdığı, umutsuzluğa sürükleyip sürüklediği ya da ona mutluluk verip vermediği, onda olumlu ya da olumsuz duygular doğurup doğurmadığı olarak düşünülmelidir.

Bayrav (1999, s. 18) değişik görünümüne karşın tüm sanat dallarında olduğu gibi edebiyatın da önde gelen ve değişmeyen özelliğinin hem düşündürmesi hem de mutluluk vermesi olduğunu belirtir. Nikolajeva (2012, s. 8) da ister gerçek isterse kurgusal olsun insanın en büyük amacının mutluluk olduğunu dile getirir. Kurmacanın okunma süreciyle okur, karakterler amaçlarına ulaştıklarında temsili bir mutluluğu deneyimler.

Kurmaca edebiyat yapıtları öznelliklerinden dolayı yaratıcısının karşı çıktığı ya da olumladığı bazı kültürel ve toplumsal değerlerden beslenir (Sever, 2013b, s. 65). Zorunlu olarak değerler ve niteliklerle uğraşan sanatçılar, kuşkusuz herkesten çok

ahlakçıldır (Eagleton, 2011, s. 46). Sanatçı, dünyayı tanımaya ve canlandırmaya kendini adamakla zaten ahlaksal bir eylemde bulunur. Çünkü ikisi de —*sanat ve ahlak*— çıkar gözetmeyen insana özgü görüngülerdir (Todorov, 2016, s. 94).

Bir edebiyat yapıtının ahlaksal duruşu, aynı zamanda olayları, durumları, olguları nasıl yorumladığına yönelik görme biçimini verir. Okur bunların tümüne katılmak zorunda değildir (Eagleton, 2015, s. 179). Elbette yazınsal yapıtlar yalnızca ahlaksal amaçlar için okunmazlar. Buna karşın hemen hemen bütün yazınsal yapıtlar doğru-yanlış, erdem-erdemsizlik, hak-haksızlık sorunlarına göndermede bulunur. Dolayısıyla yazınsal yapıtların etikle olan ilişkileri açısından ele alınması gerekir (Levine, 2009, s. 189).

Bahtin (2005b, s. 320)'e göre sanatsal bir yapıt tümüyle bilişsel olmayacağı gibi etik bir bileşenden de yoksun olamaz. Üstelik etik olanın içerikte bir önceliği de vardır. Sanat yapıtının yalnızca bilişle ilişkili olması onun salt bir kavramsallaştırma nesnesi biçiminde algılanmasına neden olabilir. Bu nedenle de sanat yapıtı katışıksız bir yargı ile de kendini gerçekleştiremez. Sanat yapıtındaki dünyaya girebilmek için içeriğin alımlayıcının bilinciyle ve eyleminin gerçekleştiği dünyayla bir bağı olmalıdır.

Badiou (2013) da genel etikten çok yalnızca bir *şeyin etiği* (*siyasetin, aşkın, bilimin, sanatın etiği*) olabileceğini belirtir. Bunların içerdiği etik, öznenin kendini tümüyle teslim etmesinden uzaktır. Onlar benzersiz bir varoluş yoğunluklarıyla ortaya çıkarlar. Örneğin; sanattaki haz, bireyin kendinden ödün verme kaygısından uzak olup onun özneleşmesini olanaklı kılar. Gerçek anlamda estetik etkinlik ancak kişinin kendine dönmesi durumunda gerçekleşir. Birey, sanat aracılığıyla deneyimlediği kişiyi bırakıp kendine döndüğü zaman elde ettiği malzemeyi biçimlendirmeye ve tamamlamaya başlar. Bu da estetik eylemin başlangıç noktasıdır.

Kingwell (2014, s. 23) ise bazı uzmanların yazınsal okumayla etik arasında ilişki bulunduğunu ileri sürdüklerini ve onlara göre okuma eyleminin kendisinin etik bir uğraş olduğunu belirtir. Böyle metinleri okumak, eşduyumu ve kişiliği yapılandırmanın bir yoludur. Ancak kurmaca sağaltıcı bir ilaç olarak da görülmemelidir. Nitelikli okurların farkında oldukları gibi edebiyat, yalnızca ahlakla ilişkili değildir. Kurmacada elbette ahlaksal bir yön vardır, ancak yazınsal yapıtta ahlaksal boyut daha düzeyli, daha artırılmış, oldukça farklı, okurla yazarı birbirine bağlayan etik yönlendirmelere ve öğretici bir tavra indirgenemeyen estetik bir ahlaksal nitelik içerir.

İnsanı ahlaklı kılan niteliklerden biri de eşduyum kurabilme becerisidir (Keysers, 2011, s. 281). Birey, kendini başkalarının yerine koyarak yalnızca onların akıl yürütmelerine dikkat etmekle kalmaz; bir biçimde onların tutkularına, acılarına, beklentilerine ve hazlarına da katılır (Savater, 2014, s. 95). Başka birilerinin duygularını okuma ve düşleme işlemleri, o bireyin duygularını yüz yüze paylaşma olgusuna çok benzediklerinden, paylaşılan bilişsel devreleri tetiklerler (Keysers, 2011, s. 261). Tüm estetik biçimlerin düzenleyici gücü, değer-kuramsal “Öteki” sınıfıdır (Bahtin, 2005b, s. 238). Bu yönüyle edebiyat ve etik arasındaki benzerlik ikisinin de başkasına yönelen, onları anlamaya dönük bir çabanın sonucu olmalarıdır. Öz bir anlatımla ikisi de özneler arası sağlıklı ve insancıl değerlere dayalı bir ilişkinin yapılandırılmasını amaçlar.

Jusdanis (2012, s. 103) de edebiyat insana dünyayı bilmesi için bir yöntem sunuyorsa bunun yansımadan çok “estetik eşduyum” olduğunu belirtir. Yazınsal bir metnin okuru geçici bir körlük yaşayarak evreni başkasının gözünden görmeye başlar. Ayrıca gündelik dili sarsan yazınsal dil insanların başkalarıyla özdeşleşme yetisini perçinler.

Eagleton (2011, s. 56-57) da kurmacanın tür olarak ahlakın deneysel olan üzerinde egemenlik kurduğu bir yerde olduğunu belirtir. Kurmaca metnindeki bilgi gerçek ya da doğru olmanın ötesinde ahlaksal bir gösterim ya da bakış açısı yaratmak için vardır. Çünkü yazınsal gerçeklik açısından önemli olan deneysel gerçeklik değil ahlaksal savlardır. Bu nedenle ahlaksal olana uyum sağlaması için yazarlar deneysel gerçekliği istedikleri gibi dönüştürebilirler.

Levine (2009, s. 183) de kurmaca sanatının bir ya da daha fazla karakterin daha içteki yaşamını tanımlayabilen anlatıcıları olan bir üstünlüğü içerdiğini vurgular. Bu yönüyle bu sanat sıklıkla ahlaksal yargılar için uygun ürünler yaratır. Booth (2012, s. 409) için de insanın eylemleri bir sanat eseri oluşturmak için biçimlendirildiğinde, yaratılan biçim insana özgü anlamlarından ve insanlar her eylemde bulunduğu örtük olan ahlaksal yargılardan asla kopartılamazlar.

Sanatsal gerçekliğin etik ile ilişkisi ve yaşamdaki önemi insanın kurmacayı gerçekmiş gibi algılama yetisiyle de ilgilidir (Erzen, 2012, s. 45). Çünkü kurmaca karakterlere etik yönden yaklaşmak onları ciddiye almak ve kendi sonuçlarının ürünü olarak davranmak anlamına gelir. Yazınsallık açısından bu özel bir amaç değildir, çünkü gerçek yaşamda da insanlar yalnızca ahlaksal yönleriyle değerlendirilmezler,

ancak bu kurmacanın özel ve kamusal sözleşmesinin bir parçasıdır (Kingwell, 2014, s. 26).

Sezgisel açıdan okurlar kurmaca karakterleri kendilerinde bulunan doğru ve yanlışla ilişkin etik inanışlarla değerlendirirler (Nikolajeva, 2012, s. 10). Kurmaca karakterler asla değişim göstermedikleri ve yaptıkları eylemin sonsuza değin uygulayıcısı olarak kaldıkları için okur açısından ahlaksal yönden önem kazanırlar (Eco, 2011, s. 98). Ancak bu, kurmaca karakterin katışıksız bir etik özne olduğu anlamına da gelmez (Bahtin, 2005b, s. 208). Çünkü kurmaca bir karakter yaşamını bilişsel ve etik boyutlarıyla yaşar. Eylemlerini de yaşanmış hayatının açık etik olayı içinde ya da bilişin yansıtılan dünyası içinde sürdürür (Bahtin, 2005b, s. 27).

#### 4.2.1.3. Çocuk Edebiyatı Açısından Etik

Çocuk açısından ahlaksal sorumluluk onun iyi ile kötü arasındaki farktan söz etmesiyle başlar (Gamble ve Yates, 2002, s. 60). Çocuğun “doğru” ya da “ahlaksal” nitelendirilecek davranışlarda bulunması Piaget’e göre işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşına değin başlamaz. Bu yaştaki çocuklar açısından kural kavramı yoktur (Senemoğlu, 2015, s. 67).

Ahlak gelişim kuramları (Piaget, Kohlberg ve Gilligan’ın geliştirdikleri kuramlar) öncelikle kesinlik ve evrensellik açısından tartışılır yönlerde sahiptir. Ancak bireylerin ahlaksal gelişimlerini anlama açısından da aydınlatıcı bilgi sundukları ayrı bir gerçektir. Bu kuramların ortaklaştığı temel nokta çocukların ilk yıllarda “iyi” ve “kötü”ye ilişkin bir düşünceye sahip olmadıklarıdır. 0-6 yaş arası bir kuralsızlık evresidir. 6-12 yaş arasında ise ceza ve ödül anlayışının etkili olduğu görülür. Çocuk, eylemin doğruluğunu sonuçları açısından değerlendirir. Sonraki yaşlarda ise akran ya da toplum kuralları belirleyici olmaya başlar. Bireyin ahlaksal gelişiminin en üst düzeyi ise özerk ahlaksallığa ya da evrensel değerlere ulaşmasıdır. Ancak bilinen bir gerçek de çok az kişinin bu düzeye erişebildiğidir. Özellikle Gilligan’a göre kızlar, erkeklerden farklı olarak toplumun baskılaması ya da onlardan beklentilerinin artmasından dolayı daha düşük düzeyde kalırlar (Senemoğlu, 2015, s. 66-73; Çam, Çavdar, Seydoğulları ve Çok, 2012).

Matthews (2000, s. 70) ise ahlak gelişim kuramlarının ve ceza ya da ödül uygulamalarının dışında çocukların ahlaksal bir zorunluluk kavramına sahip olduklarını belirtir. Bu nedenle de aslında her çocuk birer ahlaksal varlıktır. Çocuğun ahlaksal bir

varlık olması onun her zaman doğru şeyleri yaptığı anlamına gelmez. Onların kimi durumlarda doğru bir şeyi doğru bir nedenle ya da en azından iyi bir nedenle, tam anlamıyla ahlaksal bir nedenle yapmalarındır.

Goering (2014, s. 234)'e göre çocuklar, bir davranışı neyin doğru ya da yanlış yaptığını, adalet adına insanların birbirlerine karşı sorumluluklarını ve onların yapması gerekenleri anlamaya çalıştıkları için etik sorunlara dönük merak içindedir. Bu ilginin kökeninde ise yetişkinlerin mantıksal açıklamalar yerine sürekli bir biçimde onlara “Şunu yap! Bunu yapma!” gibi telkinlerinin olduğu söylenebilir. Çocukların insanı ve yaşamı anlamaya dönük çabaları yalnızca onların bilişsel ya da yaratıcı becerilerini geliştirmez. Başkalarına ilgi gösterme, duyarlı olma ve farklı bakış açılarına hoşgörülü davranma yoluyla ahlaksal gelişimlerini de destekler.

Bütün insanların en belirleyici özelliklerinden biri “yansılama” yetisine sahip olmalarıdır. Bu yeti aracılığıyla birey, çoğu kez davranışlarını, beğenilerini başkalarından edinir. Böylece insan eğitilebilir bir varlığa dönüşür (Savater, 2014, s. 90-91). Ahlaksal görüş ya da yargılar bağımsız değildir, her zaman dolaylı da olsa başka düşünce ve deneyimlere dayanır (Levine, 2009, s. 198). Bu yönden insanı ve yaşamı yine insanın kendisine anlatan kurmaca edebiyat yapıtları önemli estetik araçlardır. Özellikle daha yalıtılmış, daha insancıl zemine oturtulmuş evrensel etik değerleri içeren yazınsal kurgular çocuğun etik eylem üzerine düşünmesini olanaklı kılabilir.

Bir anlamda okuryazarlık, her zaman normal ve geometrik olmayan bir yöntemle ahlakı güçlendirir (Sanders, 2016, s. 243). Çocuklar için etikle ilgili konuları düşünmek ilginç bir alıştırma sürecine dönüşebilir (Melrose, 2002, s. 116). Etik tartışmaların ve ahlaksal söylemlerin çocuk edebiyatı yapıtlarının yardımıyla yürütülmesi ise çocuk okur için önemli bir aşamadır (Goering, 2014, s. 244; Johansson, 2013, s. 81). Özellikle çocuk okurun etik konular üzerine düşünmesi için kurmaca gerçeklik hem işlevsel hem de güvenli bir deneyimleme alanıdır.

Sever (2013a, s. 73) çocuk edebiyatının etikle olan ilişkisini şu belirlemelerle somutlaştırır:

*Çocuk kitapları yarattığı kahramanlar, ele aldığı konular ve aktardığı iletilerle fiziksel, ruhsal ve bedensel bakımdan dengeli, sağlıklı, demokratik kültürü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenmelidir. Çocuk, okuma eyleminde insanın, yaşatlarının, kendisinin değerli olduğunu duyumsamalı; yaşam çizgisindeki tüm ilişkilerde belirleyici etkenin ‘insana saygı’ olduğunu*

*sezebilmelidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa özgü duyarlılıkları kavrayan ve yansıtan ortak bir dil yaratmalı, gücünü edebiyatın evrensel ilkelerinden alan ortak bir dil, çocuk edebiyatı etiğinin de oluşmasına katkı sağlamalıdır.*

Senemoğlu (2015, s. 74-75) örgün ya da yaygın eğitim öğretim ortamlarında gerçekleştirilecek tartışmalar aracılığıyla çocuğun ahlaksal gelişiminin hızlandırılabileceğini belirtir. Bunun gerçekleşmesi için aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

Tartışmalar;

- ❖ Daha üst düzeyde ahlaksal düşünmeyi sağlayacak ahlaksal çelişkiler üstünde olmalıdır,
- ❖ Öğrencinin kendi inançları, mantığı, durumu hakkında çözümleyici düşünmesini sağlamalı,
- ❖ Öğrencinin olayları başkaları tarafından görebilmesini, ahlaksal eşduyumu kurmasını sağlamalı,
- ❖ Öğrenciyi, toplumun ahlak anlayışını ve paylaşılan normları anlamaya yönlentmeli,
- ❖ Öğrenciyi ahlaksal seçimlere ve ahlaksal etkinliğe yönlentmeli.

Önerilen bu noktaların nitelikli yazınsal yapıtların dünyasında özgün bir biçimde yer aldığı söylenebilir. Nitelikli kurmaca yapıtlar, özellikle etik çatışmalar açısından zengin yaşam durumlarını örneklendirir. Bu da anlatılan olayların nirengi noktasıdır bir yönüyle. Kaynağı gerçek dünya olan kurgusal evren, bir yönüyle bireyin içinden çıktığı toplumun kurallarını da yansıtır. Böylelikle okur —çocuk okur— hem kendi davranış biçimini hem de toplumun eylem biçimini üzerine düşünebilir. Başka bir önemli yön ise kurgusal evrenin eşduyumsal bir bakış açısıyla yaratılmasıdır. Bu evrende okur, dünyayı başkasının penceresinden —*ki bu pencere imgelemsel evrendeki anlatıcının penceresidir*— görerek ahlaksal eşduyumu becerisini geliştirebilir. Son nokta ise kurmaca evrenin yarattığı özgürlük alanıyla ilişkilendirilebilir. Gerçekten yazınsal nitelikli bir kurgu çocuk okuru sınırlandırmadan ya da buyurgan bir tutum sergilemeden onun kendi istenciyle seçimler yapmasına olanak yaratır. Böylece çocuk okur, kurgusal evrende gerçekleşen etik eylemler üzerine akıl yürütebilir.

Nikolajeva (2014, s. 181)'ya göre de kurmaca aracılığıyla çocuk okurun bir şeyleri kavraması isteniyorsa onun kendi soru ve görüşleriyle bu dünyaya girmesi için



açık kapı bırakılmalıdır. Genellikle çocuklara seslenen yapıtların da etik ikilemelerle (*iyi/kötü, doğru/yanlış, onur/onursuzluk, hak/haksızlık, erdem/erdemsizlik gibi*) ilgilendiği görülür. Ancak bu etik kavramlar arasındaki ilişki görüldüğünden daha karmaşıktır. Her kavram kendi karşıtıyla birlikte var olur. Etik değerlerin karşıtıyla var olması ahlak felsefesinin önemli bir sorunudur. Örneğin; “*Kötü olmasaydı iyi bilinemezdi.*” ya da “*Kötü, iyi olmayandır.*” gibi önermelerdeki kavramlar karşıtıyla somutlaşır. Kurmaca ise sıklıkla kötüye başvurmaksızın iyinin ne olduğunu okuruna gösterebilme üstünlüğüne sahiptir. Başka bir deyişle okur, kurmaca evrende kötünün ne olduğunu bilmeden iyiyi görebilir. Çocuk edebiyatında da bunun yetkin biçimde örneklenildiği bazı yapıtlar vardır. Böyle ürünler yazmak elbette yazar açısından güç bir görevdir, çünkü çocuk okurlar henüz iyi ve kötüyü ayırt edebilecek yeterliliğe ulaşmamışlardır.

Haynes (2014, s. 41) ahlaksal davranışta, ahlaksal duyarlılığın ahlaksal akılcılık ve bilgi kadar önemli olduğunu belirtir. Matthews (2000, s. 79)’e göre de yaygın kanının tersine kimi durumlarda çocuklar, olay ya da durumlara yetişkinlerden daha derin ve anlamlı ahlaksal tepkiler verirler. Toplumsal ve yaşamsal deneyimlerinin yetersizliğinden dolayı çocuğun ırkçılığı ya da soykırımı anlayıp değerlendirmesini beklemek güçtür. Ancak kimi durumlarda yaşam sorunları ya da kendi çıkar ilişkileriyle boğulan yetişkinler, ahlaksal tepkiler konusunda çocuk duyarlılığının gerisinde kalabilmektedirler.

“Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı yazınsal yapıt çocuğun ahlaksal akılcılığı ve duyarlılığı açısından irdelenebilir. Yapıtın ana karakteri Bruno yetişkin dünyasının acımasızlığının, vurdumduymazlığının ötesinde toplama kampında yaşayan insanlara karşı yoğun bir ilgi içindedir. Yetişkin yaşattığı acıların ya da felaketlerin farkında olmasına karşın tümüyle duyarsız davranışlar sergilerken Bruno ise tam tersine bir sorgulama içindedir. Her ne kadar bu girişim bilinçli olmasa da çocuğun içten duyarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir:

*Bruno kaşlarını çattı. Çizgili pijamalı insanları düşündü ve Out-With’de neler olduğunu merak etti. Eğer insanların sağlığını bozuyorsa bunun iyi bir fikir olup olmadığını düşündü. Bunların hiçbiri ona mantıklı gelmiyordu. Shmuel’in ellerine daha fazla bakmak istemediğinden, dönüp buzdolabını açtı, içinde yiyecek bir şeyler araştırdı. Öğle yemeğinden kalma doldurulmuş bir tavuğun yarısı duruyordu. Bruno’nun gözleri ışıldadı. Çünkü adaçayı ve soğanla doldurulmuş soğuk tavuk kadar pek az şey vardı. Çekmecedan*

*bir bıçak aldı, kendisine güzel birkaç parça kesti ve üstünü garnitürle kapladı. Sonra arkadaşına döndü.*

*“Burada olmana çok sevindim,” dedi dolu ağzıyla konuşarak. “Eğer bardakları parlatman gerekmeseydi sana odamı gösterebilirdim.”*

*“Bana bu sandalyeden kımıldarsam sorun çıkacağını söyledi.”*

*“Ben ona aldırılmazdım,” dedi Bruno, gerçekte olduğundan daha cesur görünmeye çalışarak. “Burası onun değil, benim evim ve baba olmadığı zaman yetkili benim. Defne Adası’nı hiç okumamış olduğuna inanabiliyor musun?” (Çizgili Pijamalı Çocuk, 2013, s. 160-161).*

Kurmaca karakterler etik konularını apaçık alabilecekleri gibi örtük bir biçimde de alabilirler. Ayrıca anlatıcı da karakterlerin etik duruşlarına karşı bir tavır alabilir. Bu karşı çıkış, yazarın dünya görüşüyle de örtüşebilir (Levine, 2009, s. 189). Anlatıcının etik konumunu açıkça bildirmesi çocuk okur üzerinde otoriterleşmeye yol açabilir. Bu nedenle kurgudaki olaylara bağlı biçimde oluşturulacak etik çatışmalarla çocuk okurun özgür seçimlerde bulunmasına dönük olanaklar yaratılmalıdır. Böylece örtük bir yöntemle çocuk okur, etik soru ya da sorunlar üzerine düşünmeye yönlendirilebilir.

Rodari (2012, s. 191)’ye göre çocuklar da metindeki iletileri oldukları gibi kabullenmek yerine onunla çatışma yaşarlar. Bu nedenle onlar yalnızca duyduklarına uyacak biçimde dinlemeye ya da metnin dayattığı kültürel ve ahlaksal modellerin sınırları içinde okumaya koşullandırılırsa çocuk ve metindeki ileti arasındaki çatışma bilinçaltında gerçekleşip atılabilir. Böylesi durumların çoğunda ise çocuklar eğitimlerinin gerektirdiklerini yalnızca yaparmış gibi görünürler.

Stephens (2010, s. 213) karakterlerin yaşadıkları etik ikilemler aracılığıyla okurların “*iyi bir son için kötü bir iş yapmanın etik içerimi*” üzerinde düşünmeye başladığına dikkat çeker. Booth (2012, s. 307)’a göre de okur etik ikilemi ne kadar bireysel düzeyde sezinlerse, biçimlendirilmiş, düşsel bir deneyim olarak yapıta tepkisi de o denli güçlü olur. Nikolajeva (2012, s. 185) da bütün etik ikilemlerde iki ya da daha fazla taraf olduğunu belirtir. Ayrıca çocuk okurun değerler sistemi deneyimli bir okurunkinden farklı olabilir.

Manguel (2013, s. 133) de edebiyatın yarattığı ahlaksal ikilemle ilgili şu düşünceleri dile getirir:

*Gayet iyi bildiğimiz gibi edebiyat çözüm önermez ama ortaya iyi açmazlar atar. Bir hikâye anlatırken, ahlaki bir sorunun sonsuz*

*kıvrımlarını ve içten sadeliğini sergileyebilir ve sonuçta bizi, dünyanın evrensel değil de kişisel bir kavrayışını algılayacağımız belli bir berraklığa sahip olduğumuza inandırabilir.*

Etik ikilemin yaşandığı bir oluntu “Yarıdan Sonra” adlı çocuk romanından aktarılabilir. Olayların Matthew adlı çocuğun bakış açısından sunulduğu yapıtta İngiltere’deki ekonomi bunalımından dolayı yurtlarından ayrılmak zorunda kalan ve Fransa’da kurulan Limondağ göçmen kampında yaşam savaşımı veren insanların yaşamları konu edinir.

Matthew, küçük kardeşi Taco ve üvey babaları Justin’le göçmen kampında yaşama tutunmaya çalışırlar. Bir gün Taco, elini bir fare ısırığı için ateşli bir hastalığa yakalanır. Kamptaki göçmenlerin ilaca ulaşması çok güç olduğundan karaborsadan edinmek zorunda kalırlar. Matthew, dostu Paige’yle birlikte, küçük kardeşine ilaç almak için yola çıkar. Karaborsadaki ilaç için hem kendi bisikletini hem de Steff adlı Fransız bir çocuğun bisikletini karaborsacılarca vermek zorunda kalır. Ancak Matthew bu değiş tokuşu yaparken kendine ait olmayan bir eşyayı verip vermemek konusunda etik bir açmazla karşılaşır. Farklı bir deyişle “iyi bir şey için kötü bir şey yapma” konusunda kararsızdır:

*Victor’un gözleri parladı. “Belki de sizi kampa arabayla götürürüm,” dedi. “Ama bu zaman alır —ve kamyonete benzin gerekir. Zengin insanlar olmadığımızı daha önce de söylemiştim.” Gözleri bisikletinden Paige’ninkine kaydı. “Ama iki bisiklete yaparım.”*

*Paige, Victor’a patladı. “Anlaşma böyle değildi! Bob benim Matthew’le geleceğimi bilmiyordu. Zaten bu bisiklet bizim değil. Sana veremeyiz.”*

*Victor omuz silkip, hapları yeniden cebine koymaya davrandı.*

*“Bekle!” dedim. Paige’e baktım. “Hapları alırsan Limondağ’a bisikletle dönebilirsin. Ben de otostop yaparım.”*

*Ama Victor buna hazırlıklıydı. “Olmaz ki,” dedi neşeyle. “Böyle tehlikeli bir şeye izin veremem. Otostop yapmak, senin gibi genç bir adam için güvenli bir şey değil. Seni arabayla geri götürmemiz gerek. Israr ediyorum. Değil mi Papa?”*

*Babası homurdandı. Kollarını kavuşturup büyük ahşap kapılara yaslanarak bize sırtıttığında, onu geçemeyeceğimizi anladım. Paige ve benim toplamımızdan bile büyüktü.*

*“Evet?” dedi Victor. Sesi yağ gibi pürüzsüzdü. “Anlaştık mı?”*

*Ne yapabildik ki?*

*Daha fazla düşünmeden hemen, “Anlaştık,” dedim. “Yeter ki hapları ver ve bizi hemen geri götür.” Elimi uzattım.*

*Victor hapları elime bıraktı ve cebinden bir anahtar çıkardı. “Gelin,” dedi. “Bisikletleri şuraya bırakabilirsiniz.”*

*Victor eski püskü kamyonetlerden birinin kapısını açarken, biz de bisikletleri götürüp diğerlerinin yanına, avlunun duvarına dayadık. Benimkini bırakırken, elim bir an gidonun üstünde kaldı.*

*“Haydi,” dedi Paige hafifçe. “Yalnızca bir bisiklet.”*

*O ne anlardı ki?*

*O pis yerde bisikleti bırakıp, kamyonete doğru gittim. Victor arka kapıları açıp bizi içeri aldı. Kamyonet hurdayla doluydu ve zemin dışında üstüne oturacak bir şey yoktu. İçeri girdiğimizde kapıları çarpıp kapattı ve ön koltuğa geçti. Kamyoneti geri geri dışarı çıkardı ve sallana sallana Limodağ’ın yolunu tuttuk.*

*“Steff’e ne diyeceğiz?” dedim.*

*Paige başını salladı. “Kurnazlık yapmaya gerek yok. Tek yapabileceğimiz, olanları anlatmak. Polisi çağırmak isterse, kendi bileceği iş. Ama başka şansımız mı vardı sanki? Il faut vivre. Annem hep bunu söylerdi. Yaşaman lazım.”*

*Il faut vivre. Kamyonetin arkasında sağa sola savrulurken, şişe kırılmasın diye hapları elimde sıkıca tutup göğsüme bastırdım. En önemli şey onlardı. Onları Taco’ya götürmek dışında hiçbir şeyin önemi yoktu (Yarından Sonra, 2014, s. 215-217).*

Farklı bir etik açmaz örneği daha küçük yaş düzeyine seslenen “Dünyanın en Acayip Hayvanı” adlı yapıttan aktarılabilir. Bu örnekte hem hayvan haklarıyla hem de doğru eylemle ilgili sorular ortaya çıkar: “İnsanları kandırmak onların mutlu olmasını sağlıyorsa bu doğru bir eylem midir?” ya da “Para kazanmak için hayvanları kullanmak doğru mudur?” Yapıtın yan karakterlerinden sirk sahibi farklı şeylerle bezeyip süslediği bir köpeği insanlara acayip bir hayvan olarak tanıtır. Ancak adam önce bunun doğru bir eylem olup olmadığı sorgularken —insanları kandırmak— gösteriyi izleyenlerin mutlu olduğunu görünce —insanları mutlu etmek— bunun kötü bir eylem olmadığını düşünür:

*Bazen hayvan için üzülüyordu. Bütün o şeylerle onu donattığı, değiştirdiği, kılıktan kılığa soktuğu için... Ama sonra, akşam oldu mu, işi gücü bir yana bırakıyor, sadece birer yoldaş, arkadaş, insan ve hayvan oluyorlardı.*

*Aşlarını paylaşıyorlardı, dostluğu... Üstelik, hayvan çadırda yaptıkları gösteriden hoşlanmıyor gibi görünmüyordu; tam tersine adama hep sevgi gösteriyordu. Adı Nik idi.*

*Bazen adam, çadıra gelip para ödeyerek içeri giren insanlar için de üzülüyordu. Ne de olsa, onları kandırıyor sayılırdı. Sonra, dışarı çıktıklarındaki hallerine bakıyor, yüzlerinde özel, acayip bir şeye tanık*

*olmanın verdiği ifadeyi görünce, “Bunda ne kötülük var? Azıcık hayal gücü, azıcık yanılısama bahşetmekle ne olur?” diye düşünüyordu.*

*Hem geçinmek için bir şeyler yapmak gerekirdi, değil mi? Kimse şikâyetçi değildi. Aldığı para da ufak bir şeydi (Dünyanın En Acayip Hayvanı , 2016, s. 41).*

Nikolajeva (2012, s. 3-4)’ya göre çocuk edebiyatında etik ikilemler, öğretici bir anlatı ses ya da belli bir eylemin doğru ya da yanlış olduğuna dönük yargılarda bulunan yetişkin bir karakter tarafından aktarılır. Bu yönüyle etik yargılama çocuk okura bile bırakılsa çocuk edebiyatı etik eğitimi için geniş bir alandır. Ancak çocuk edebiyatı açısından asıl yanıtlanması gereken iki soru vardır:

1. Çocuk edebiyatı yapıtları hangi türdeki örtük etik konuları yaymaya çalışmaktadır?
2. İşlenen etik konulara çocuk okurun bilişsel ve duyuşsal olarak nasıl tepki vermesi beklenmektedir?

Levine (2009, s. 189-190) ise yazınsal yapıtlara etik açıdan bakıldığında başvurulabilecek sorular önerir. Bu soruların bazılarını kesinleyici bir yanıt vermek güçtür. Ancak bunlara mantıksal açıklamalar, farklı bakış açıları getirilerek ya da gerçek yaşam ve başka yapıtlarla benzerlikler kurularak değişik yönlerden yaklaşılabilir:

1. Okunan yazınsal yapıtta yer alan ahlaksal durum, amaç ve “ethos”<sup>16</sup> nedir?
2. Yazınsal yapıtta yer alan imgelemsel dünyadaki çevreye —kurumsal, kültürel, ekonomik ve biyolojik yönlerden— göre yaşamının etik sonuçları nelerdir? Böyle yaşamı yeğlemenin bedeli ne olabilir?
3. Okunan yazınsal yapıtta işlenen değerlere göre yaşamak gerekir mi?
4. Okunan yapıtta toplumsal yaşama ve doğaya ilişkin yapılan açıklamalarından hangi yargılar çıkarılabilir?
5. Yazarın konu ve karakter seçiminin sonuçları nelerdir?
6. Farklı durumlar ve insanlar hakkında yazmak daha etkili olabilir mi?
7. Yapıttaki hangi erdem ya da erdemsizlikler, karakterlerin eylemleri için kanıt olarak gösterilebilir?

<sup>16</sup> Ethos, ilk çağ Yunan felsefesinde “karakter”, “kişilik” ve “adet”, “alışkanlık” anlamlarında kullanılan bir terim; yaşam yolunun alışkanlıklara dayalı olarak yürünmesi. Günümüzde ise toplum bilimlerinde ise bir kültürün, topluluğun ya da toplumun kendine özgü niteliği, ruhu ya da dini anlamında kullanılmaktadır (Ulaş, Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002, s. 500).

8. Yazınsal yapıtta işlenen hangi somut örneklerden genellenebilecek bir uzantı (özgürlük, eşitlik, insan onuru, adalet...) çıkarılabilir?

Nikolajeva (2014, s. 180-185) gerçek yaşamda olduğu gibi kurmacada da etiğin önemli bir boyut olduğuna dikkat çeker. Şayet etik “iyi” ve “kötü” arasında bir seçim yapmakla ilişkili ise çocuk edebiyatı yapıtlarında bunlarla ilgili birçok örnekle karşılaşmak olasıdır. Çünkü kurmaca evren tipik olarak temel karakterin yaşamına ve onun seçimlerine odaklanır. Kurmaca kişi bu evrende herhangi bir seçimde bulunduğu doğal olarak çocuk okur da bu seçimlere ilişkin değerlendirmeler yapar. Bu da onun bilişsel ve duyuşsal yönlerden etkinleşmesini sağlar ve onu kendi yaşamı üzerine düşünmeye yönlendirir. Kurmaca evrendeki eylemleri etik yönden değerlendirmek, “*çocuk okur ve karakter*” ya da “*olumlu ve olumsuz*” olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilebilir:

<b>Çocuk Okur</b>	<b>Karakter</b>
1. Ben böyle bir durumda olsaydım ne hissedecektim?	1. Karakterler ne hissediyor?
2. Ben hangi tercihte bulunacaktım?	2. Karakterler doğru seçimde bulundular mı?
3. Benim adıma yapılan bir tercihte mutlu olacak mıydım?	3. Karakterler pişmanlık duyacaklar mı?
	4. Sonuçta ne olacak?
	5. Karakter yaptığı seçimde bilinçli davrandı mı?

Eylemlerin “olumlu” ya da “olumsuz” açılardan değerlendirilmeleri için ise bir çocuk karakter göz önünde tutularak şu sorular üretilebilir:

<b>Olumsuz</b>	Ailen endişelenecekse evden kaçmak yanlış mıdır? Kayıp aileni bulmak için evden kaçmak daha az mı yanlıştır?
<b>Olumlu</b>	Boşanmada anne ya da babadan herhangi birinin tarafını tutmak doğru mudur? Çocuğun kiminle (anne ya da baba) yaşaması onun açısından en fazla yararlı olacaktır? Çocuğun iyiliğine öncelik verilmeli mi ya da çocuğun iyiliği adına kim karar verebilir?

Koruyucu aileyi incitse bile çocuğun gerçek ailesini bulmak doğru mudur?

Zorbalıkla karşılaşan bir arkadaşı savunmak doğru mudur?

Bir annenin çocuklarını terk etmesi yanlış mıdır?

Çocukları yaşatmanın tek yolunun onları terk etmek olması durumunda annenin eylemi daha az mı yanlıştır?

Kabul edilmelidir ki bu soruların bazılarında kesinleyici yanıtlar vermek gerçekten güçtür. Çünkü okurla her buluşmasında kurmaca evren, sürekli ve yeni anlamlar üretir. Bu sorulara dönük düşünceler ve tartışmalar genellikle olasılık ya da okur yorumları çerçevesinde gerçekleşir. Diğer açıdan da özü değiştirilemeyen kurmaca evren kimi soruları yanıtsız bırakarak okurun bunları kendi özneliği çerçevesinde doldurması beklenir.

Kurmaca evrenin etik açıdan irdelenmesi için başvurulacak yöntemlerden biri de metinlerarası ilişkilerdir. Kurmaca karakterlerin eylemlerinin değerlendirilmesinde metinlerarası ilişkilerle oluşturulan yapıtlar karşılaştırılabilir. Böylece ana metinler okumaya dayalı bir üretimin sürekli nesnesi ve başka yapıtlara açılmanın bir aracı olabilir. Örneğin; Carlo Collodi'nin "Pinokyo" adlı yapıtı okutulduktan sonra şöyle sorular oluşturulabilir: "Pinokyo, gerçek bir çocuk olduktan sonra mutlu oldu mu?"; "Gerçek çocuk olmayı seçmek bilinçli bir karar mıydı?"; "Pinokyo, babasından kaçarak doğru bir karar mı verdi?" Çocuk okurun öznel değerlendirilmeleri alındıktan sonra ana metinden ayrı olarak "Ormanın Kalbindeki Çocuk" adlı yapıttaki yaşlı ve gerçek bir insana dönüşen Pinokyo karakteriyle çocuk okur buluşturulabilir. Böylece, yine kurgusal ve anlamsal bir açıklığa sahip olan başka bir kurmaca kişinin seçimlerine yönelik etik değerlendirmeler yapılabilir:

*Yaşlı adam etrafına göz gezdirdi, kendinden biraz utanmış gibiydi.  
"Biraz aşırı tepki göstermiş olabilirim. Ama bana öyle şaşkın bir halde bakma oğlum. O bir tür hayalet. Sonra çok çabuk arkadaş olduk."*

*Nuh başını salladı ama hiçbir şey demedi, sadece bir sonraki kuklayı işaret etti.*

*"Bu benim Ateş-Yiyici dediğim bir ahbap. Çok da hoş biri değildir. Bir keresinde beni canlı canlı yakmaya kalktı. Ayrıca iki kere daha beni öldürmeye çalıştı."*

*"Elinde ne var?" diye sordu Nuh öne eğilip daha yakından bakarak.*

*"Bir bıçak ile bir kement. Beni bıçaklamakla asmak arasında kalmıştı."*

“Gençken düşmandan yana sıkıntı çekmemişsin doğrusu,” dedi Nuh şaşkınlık içinde.

“Öyle,” dedi yaşlı adam. “Niye bilmiyorum. İnsanlar bir şekilde bana karşıydılar.”

“Bütün bu kuklaları sen mi yaptın?”

“Hem de hepsini.”

“Ne kadar olağanüstü!”

“Sonsuza kadar hep aynı kalıyorlar,” dedi yaşlı adam hafifçe gülümseyerek. “Bir kukla seyahat edip maceralar yaşayabilir, ama tek bir gün bile yaşlanmaz. Bir çocuk... gerçek bir çocuk... büyür, yaşlanır ve önünde ölümden başka bir şey yoktur.” Bir ara konuşmayı kesti. Kafasını kaldırdığında çocuğun gözlerini dikmiş ilgiyle kendisine baktığını gördü. “Olduğun şeyden başka bir şey olmayı asla istememelisin,” dedi sessizce. “Bunu hiç unutma. Sana verileden fazlasını asla istememelisin. Yoksa bu hayatının en büyük hatası olabilir.”

Nuh yaşlı adamın ne demek istediğinden çok da emin değildi, ama sözlerini aklının bir köşesine yazdı, tam da sağ kulağının üstüne; bir yanının bir gün orayı deşip o sözleri oradan çıkarmak isteyeceğinden ve onlar üzerinde düşüneceğinden emindi, onların elinin altında olmasını istiyordu (Ormanın Kalbindeki Çocuk, 2016, s. 179-180).

Çocuk anlatılan öyküyü değiştirip yeniden oluşturduğunda bir adım atmış olur ve dünyayı yeniden yaratır. Böylece çocuk dünyaya kendi istediği biçimi verir (Sanders, 2016, s. 56). Dolayısıyla özellikle dil ve edebiyat öğretimi etkinliklerinde kurmaca evren, çocuklarla birlikte yeniden oluşturulabilir. Etik katman açısından da yanıtlanması güç olduğu düşünülen sorular üzerinde farklı tartışmalar yürütülebilir. Elbette bunun sonucunda da soruların kesin bir yanıtı yoktur. Yazınsal nitelikli bir yapıdan herhangi bir bölüm alınarak konusu, anlatıcısı, anlatıcı konumu, karakterler, olay örgüsü değiştirilebilir. Ardından da birincil kurgusal yapı ile öğrenciler tarafından üretilen ikincil kurmaca evrenler çerçevesinde tartışmalar yürütülebilir. Böylelikle kurgusal evren ve etik sorunlar farklı bir bakış açısıyla yeniden üretilebilir ve sorgulanabilir.

#### 4.2.1.4. Etik Sorumluluk

Çocuk edebiyatı anlamadan, sorgulamadan karar veren bireyler yerine; düşünerek, duyumsayarak karar verebilecek duyarlı insanların yetiştirilmesine dönük bir çabanın ürünüdür (Sever, 2013b, s. 24). Sanatsal yaratım ve alımlama etik öznelerle, farklı bir deyişle eylemin özneleriyle ve onlar arasındaki etik-toplumsal ilişkilerle ilgilidir (Bahtin, 2005b, s. 326). “Okur—yazar—metin” arasındaki ilişkiye dayanan



yazınsal iletişimde de —özellikle çocuk okur söz konusu olduğunda— etik bir sorumluluktan söz edilebilir. Bu etik sorumluluk, sanatçı duyarlığının da bir gereğidir.

Çocuk edebiyatı açısından etik sorumluluğun içerimleri şöyle gösterilebilir:



**Çizelge 21:** Etik Sorumluluğun İçerimleri

#### 4.2.1.4.1. Kurmaca Evrende Etik Sorumluluk

##### 4.2.1.4.1.1. Sanatçının dünya görüşü ve çocuğun iyiliği

Sanatsal duyarlık, asla tek bir kaynaktan gelmez (Pamuk, 2014, s. 7). Her yazarın kendine göre değişik dünya görüşü vardır. Bu nedenle ele aldıkları şeyler farklı olduğu gibi, hedefledikleri de ayırdır (Murakami, 2013, s. 97). Hedef kitle çocuk olduğunda yazarın ideolojisi/dünya görüşü de önem kazanır. Bu bağlamda yazarların dünya görüşleri ışığında çocuğa nasıl baktıkları ve nasıl bir çocukluk anlayışından yola çıktıkları gibi art alan bilgisini koşullayan sorular da önem kazanır (İpşiroğlu, 2006, s. 175). Çünkü yazar insan ve yaşama ilişkin duygu, düşünce ve tasarılarını (ideolojisini, değerlerini) sanatsal bir işlemde geçirerek anlatmakla yükümlüdür (Sever, 2013b, s. 15).

Dünya görüşü öykünün bir parçası, yazarın kültürünün ya da dolaylı, dolaysız değerlerinin sunulması olarak düşünülebilir. Söz konusu dünya görüşü kurmacanın biçimsel yapısına, karakter biçimlerine ya da olay örgüsüne yerleştirilmiş olabilir

(Appleyard, 1994, s. 13). Dolayısıyla yazar ya da çizerin önyargıları, zevkleri, arka planları ve deneyimleri yarattıkları evrendeki karakterleri, eylemleri ve diğer bileşenleri sınırlar (Gardner, 1984, s. 42).

Sorumlu olmak iyi ve kötü eylemlerde bireyin gerçekte özgür olduğunu bilmesidir. Edimlerinin sonuçlarını kabullenmek, kötü eylemlerini olabildiğince gidermek ve iyi şeylerin olabildiğince tadını çıkarmak sorumluluğun içerimlerindedir. Sorumlu kimse ayrıca gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarına ilişkin hesap verme yürekliliğini gösterebilen kişidir (Savater, 2014, s. 80). Sorumlu sanatçı da duyguyla düşünceyi, duyarlılıkla kavrayışı, duygu içtenliğiyle deneyim ve düşünme yeterliliğini birbirine karıştırmak istemez. Onun dile getirdiği dünya görüşü basit değildir; insanı zamansız ve bilinçsiz eylemlere itmez (Wellek ve Warren, 2001, s. 44).

Ahlaksal yetkinlik ve sorumluluk birbiriyle sıkı biçimde bağlantılıdır. Ahlaksal yetkinliğe sahip kişi kararlarında yalnızca kendini değil, birlikte yaşadığı insanların da sorumluluğunu üstlenebilen aydın insandır. Çünkü ahlaksal özgürlük, başına buyrukluğa değildir. Her şeyi yapabilirim bilinciyle eylemde bulunan kişi baskının, otoritenin ve yasakların ortaya çıkmasına neden olabilir. Ahlaksal özgürlük ise özgürce sorumluluk ve açıklayabilme yükümlülüğü taşır (Pieper, 2012, s. 48).

Ahlaksal sorumluluğunun bilincinde olan bireyin dört temel noktayı göz önünde bulundurması gerekir:

1. Diğerlerinin iyiliği,
2. Kendi iyiliği,
3. Diğerlerine gelebilecek zarar,
4. Kendine gelebilecek zarar (Haynes, 2014, s. 149).

Doğal olarak çocuklara seslenmeyi hedefleyen yazar ya da çizer öncelikle çocuk okurun iyiliğini düşünmeli ve ona gelebilecek zarara ilişkin bir kestirimde bulunabilmelidir.

Etik bir anlayışın sonucu olan çocuk hakları da çocuğun iyiliği üzerine yapılandırılır (Matthews G. B., 2000, s. 84). Bu açıdan çocuk edebiyatına çocuk açısından yaşamsal bir hak olarak bakıldığında yazınsal iletişimin de bu çerçevede gerçekleşmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü nitelikli yapıtların çocuk okura sunulması öncelikle onun doğuştan gelen ve evrensel uzlaşıya dayanan bir haktır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 17/c maddesinde çocuk kitaplarının üretilmesi ve yayılması taraf

devletlerce güvence altına alınmıştır (UNICEF, 2015). Kepenekçi ve Aslan (2011, s. 24)'a göre de çocuklarla buluşturulan kitapların, çocuğun kendi haklarını duyumsaması için çocuk haklarını dikkate alan bir anlayışla kurgulanması gerekir.

Yazarın çocuklar için yazma sorumluluğu, yetişkinler için yazmaktan daha basit değildir. Öyle ki çocuklar için yazmak, düşünülmesi gerek birçok olguyu içinde barındırdığı için daha da güçtür. Dolayısıyla yazarlar, yaratım sürecinde bir sorumluluğa sahip olduklarını hatırlamalıdır. Özellikle çocukların savunmasız, duyarlı ve manipüle edilmeye açık oldukları düşünüldüğünde onların korunması gerektiği daha açık bir duruma gelir. Belli bir yapının çocuğa zararlı olup olmadığını ölçmek güçtür. Ancak yazar, hem gerçek ve değersiz arasında ayırım yapma deneyimine hem de önyargılarını ve zararlı olabilecek düşüncelerini önleyecek eleştirel alt yapıya sahiptir. Bu nedenle yazar ahlaksal bir sorumlulukla seslendiği okur kitlesinden daha uzun yaşamış olduğunun bilincinde olmalıdır (Melrose, 2002, s. 112-114).

Booth (2012, s. 400) ise yazarın nitelikli yazma yönündeki estetik yükümlülüğünün dışında daha büyük amaçlara hizmet eden ahlaksal bir sorumluluğu olduğunu belirtir. Bu sorumluluk da estetik yazmanın temel parçalarından biridir. İşte yazarın bu konudaki temel sorumluluğu amaçladığı biçimiyle dünyasını gerçekleştirmek için elinden geleni yapmaktır.

Çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde yazarın/sanatçının öncelikli sorumluluğu kurmaca yapıtların tüm bileşenleriyle çocuk okuru “*insan ve sevgi temelli bir etik ilişki*” geliştirmeye yönlendirmektir. Genelleyici bir anlatımla ise sanatın evrensel ilkeleriyle çocuğun evreni görme biçimi birbiriyle örtüşmelidir.

Sever (2013a, s. 75) de bir yetişkin olarak sanatçının bu sorumluluğunu şu tümcelerle aktarır:

*Yetişkinler, kendi doğrularını (!), kitapları birer araç olarak kullanarak çocuklara aktarabilir; bunları bazı çocuklar da benimseyebilir. Çocuklar terbiye (!) adına korkutularak, sindirilerek yetişkinlerin kendi değerleriyle biçimlendirdiği kurallara uymaya yönlendirilebilir. Ancak, çocukların uymaya zorlandıkları kuralları ya da benimsenmesi istenen düşünceleri yeterince anlamadan, bunların insan ve toplum yaşamındaki önemi sınımadan yaşama geçirmeleri, onları kendi gerçekliklerinden uzaklaştırabilir.*

Yazarın seçerek metnine yerleştirdiği her değer, bir donanım ögesi olarak metinde yer bulur. Yazar bunlara ilişkin düşüncelerini açıkça ortaya koymak zorunda değildir. Söz konusu değer ya da değerlerin onanması ya da yadsınması tümüyle okurun

edimine bağılı olarak kurmaca iletişim sırasında gerçekleşir (Göktürk, 2010, s. 123). Ancak doğru-yanlış, iyi-kötü arasında ayırım yapma konusunda çocuk okurun yeterli düzeyde yaşam deneyimi yoktur. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında yapıtlar sunan sanatçı, kendi doğrularını genel geçer bir ilke olarak sunmaktan uzak durmalıdır.

Yetişkin, çocuğa ne yapması gerektiğini değil, neden yapmaması gerektiğini anlatmalıdır (Dilidüzgün, 2004, s. 65). Sever (2013b, s. 22-23) de çocuk edebiyatı yazarlarının temel sorumluluklarının kural ya da kurallar koymaktan kaçınmak olduğunu belirtir. Yazarlar, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak onlara neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumları sunmalıdır. Ardından çocukların merak duygularını uyandırarak okuma eylemiyle belleklerinde oluşacak sorulara yanıt bulmaları için onları yönlendirmelidir. Yazar, emir tümceleri yerine ("*Arkadaşlarınla iyi geçin.*" "*Doğayı sev, çevreyi koru.*" gibi) çocuk okurun akıl yürütmeye dayalı çıkarımlarda bulunmasını sağlayacak sorularla ("*Çevremde yaşayan diğer canlılara karşı niçin duyarlı davranmalıyım?*" "*Çevremdeki canlılara duyarlı davranmaz, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmazsam ne gibi sorunlarla karşılaşabilirim?*" gibi) yanıtları kendisinin bulmasını sağlamalıdır. Böyle bir sorumluluğu sanatçı duyarlığı ile uygulayan yazar, çocuk ile kitap arasında kurulan bağıın daha sağlam ve köklü olmasını sağlayabilir.

Yazar ya da çizerin bu sorumluluğu yapısal yönden etiği çağırıştırır. Etik de kesin ahlaksal önermeler sunmak yerine, ahlaksal yargılara neden uyulması gerektiğini sorgular. Emir tümceleri yerine soru içeren önermelerle ahlakı anlamlandırmaya çalışır. Çocuk edebiyatı sanatçısının da çocuk okura karşı sorumluluğu etiğe benzeyen bir işleyiştir: bellekte yaşama ve insana dönük sorular uyandırma. Kurgusal yapıtlarla ahlaksal reçeteler sunma amacı taşımadan yaşamı, insanı anlamaya ve dünyayı başkalarının gözünden tüm boyutlarıyla gözlemlenebilen bir uzama dönüştürmeye çalışır.

#### 4.2.1.4.1.2. *Canlı imgelerine dönük uygulamalar*

Günümüzde "etik" kavramı her şeyden önce insan ve onun türevi olarak canlı varlıkların hakları, insan haklarını sorun edinme ve onlara saygı gösterme sorunu olarak ele alınır. Temel eksen, insanın kötülük görmemesidir: insan yaşamının (*cinayet ve idam*), bedeninin (*işkence, açlık ve zulüm*) ya da kültürel kimliğinin (*kadınların, azınlıkların vs. aşağılanması dehşeti*) taciz edilmemesi ya da kötü yaptırımlarla karşılaşmamasına işaret eder (Badiou, 2013, s. 21-25). İşte insanın ya da diğer canlıların

biriciklikleri birçok açıdan onların bedensel ya da kültürel bütünlüklerine saygı duymayı ve bunları korumayı koşullar. İnsan ya da başka bir canlıya dönük yapılacak herhangi müdahale etik bir açıklamayı da beraberinde getirir.

Algılanabilir dünyada canlı insan bedeni üzerinde gerçekleştirilecek bütün fiziksel uygulamalar etik bir sorumluluğu gerektirir. Ancak insan imgesi fiziksel ve ahlaksal kısıtlamalardan bağımsızdır (Scarry, 2006, s. 134). Çünkü imgeler bilimsel bir gerçekliği değil de bütünüyle şiirsel bir gerçekliği temsil ederler (Huxley, 2014, s. 48). Bahtin (2005b, s. 156) ise yaratan öznenin özgür ve etkin durumdayken yaratılan nesnenin edilgen bir varoluş içerisinde olduğunu belirtir. Yalnız yaratılan nesnenin edilgenliği acı çektiren ya da ilgisiz bir zorunluluğu içermez. Sevgiye dayalı güzel bir zorunluluktur

Huxley (2014, s. 35) ise bilim insanıyla edebiyat insanı arasında bir ayrım yaparak onun imgeler üzerindeki sınırsız egemenliğini “*kategorik bir buyruk*” olarak nitelendirir:

*Genel olarak, şairler ve edebiyat insanları ise, bilim insanlarına izin verilemeyen şeylerin tümünü yapmaya —oynadıkları oyunun kuralları gereği— izinlidirler ve gerçekten de buna yetkilidirler. Gerçi onların sözel olarak sağduyulu olmalarının uygun olduğu zamanlar vardır, ama eğer gerekiyorsa, çok abartılı bir çılgınlık derecesine getirdikleri bu sözel mantıksızlığın bir sanat görevi gereği, bir çeşit kategorik buyruk (categorical imperative) gibi görüldüğü zamanlar vardır.”*

İmgelemsel gerçeklikteki figürler üzerinde yazar ya da çizer dilediği tüm deneyleri gerçekleştirebilir. Bu, onun özgürlük alanıdır. İmgelemsel bir gerçekliğe dayanan imgelerin varoluşsal bütünlükleri (devinimsel, bilişsel, fiziksel...) sanatçının yetkesindedir ve etik bir açıklamanın/sorumluluğun dışındadır. Elbette bu çocuk edebiyatı sanatçısı için de geçerlidir. Yazar ya da çizer kurmaca evrendeki canlı (insan, hayvan...) ya da doğa imgeleri üzerinde çeşitli uygulamalara girişebilir.

Çocuklara seslenen yapıtların kurgulanmasında ise yazar ya da çizerin poetik gerçekliği işlemesi açısından farklı bir yaklaşımdan söz edilebilir. Canlı varlıklara ait imgeler, özellikle insana ait imgeler, etik bir görme biçimini gerektirir. Dış dünyada konumlanmış çocuk okura karşı etik sorumluluk taşınması gereken sanatçının öncelikle bir kestirimde bulunması gerekir. İmgesel dönüşümlerin çocuk okurda oluşturacağı etkilenimleri öngörmeli ve bu tür imgeleri sınırsız dönüştürmenin olası sakıncalarını hesaplamalıdır. Çünkü bu imgelerin biçimlendireceği uzam henüz saf ve etkilenime daha açık olan çocuk belleğidir.

“Çarli'nin Çikolata Fabrikası” adlı çocuk romanında yazarın kurmaca karakterler üzerinde gerçekleştirdiği fantastik deneyler somut bir biçimde görülür. Örneğin; çikolata fabrikasına gitme şansını yakalayan kötü (?) çocuklardan Violet açgözlülüğünün karşılığını fiziksel olarak sıra dışı bir değişimle öder. Fabrikaya giden çocuklardan yalnızca iyi ve örnek çocuğu temsil eden ana karakter Charlie kendisi olarak kalmayı sürdürür:

*“Tanrım! Sen bizi koru!” diye yalvardı Bayan Beauregarde. “Kızın her yanı eflatun oluyor! Saçının rengi bile değişiyor! Violet, bütünüyle menekşe rengine dönüyorsun, Violet! Neler oluyor sana?”*

*“Size daha bitirmediyimi söylemişim,” diye inledi Bay Wonka başını üzgün üzgün sallayarak.*

*“Hiçbir şey söylemedin!” diye bağırdı Bayan Beauregarde. “Şu kızımın haline bak!”*

*Herkes Violet'e bakıyordu. Aman ne korkunç, ne garip görüntüydü. Yüzü, elleri, ayakları ve boynu, aslında bütün derisi, aynı zamanda kabarık kıvrıkcık saçları, tıpkı böğürtlen suyu gibi açık eflatun bir renge dönüşmüştü (Çarli'nin Çikolata Fabrikası, 2005, s. 109).*

Yurtdışında gerçekleştirilen bazı çalışmalara bakıldığında Roald Dahl'in yapıtları bayağılık, faşizm, şiddet, cinsiyetçilik, gizli (okült) göndermeler ve yazınsal yöntem gibi birçok açıdan tartışılmaktadır. Çarli'nin Çikolata Fabrikası adlı roman da dâhil olmak üzere yapıtlarının çocuğa uygun olup olmadığı sorgulanmaktadır. Söz konusu tartışmalar öncelikle insan imgesine verilen değerlere yönelik ve yazarın görme biçimiyle ilgilidir (Culley, 1991; Rees, 1988).

İngesel bir gerçeklikte olsa bile insan bedeninin şiddetle karşı karşıya bırakılmaması gerekir. “Beden şiddete maruz kaldıkça etik meselelere işaret eder” (Brombert, 2016, s. 157). Kurmacanın ortaya çıkardığı gerçeklik duygusu alımlayıcının imgeye bir gerçeklik yüklemesine neden olur. Yazar ya da çizerin imgeler üzerinde gerçekleştirdikleri okurun tepkilerini yönlendirir. Bu nedenle yazar ya da çizer imgeye yaklaşım ve onu işleme biçimine özen göstermelidir.

Çocuk edebiyatı sanatçısı canlı varlık ya da doğa imgeleri üzerinde gerçekleştirdiği deneylere ilişkin etik bir açıklamayı mutlaka göz önünde bulundurmalıdır. Hele ki televizyon ve diğer sanal ortamlardaki şiddetle kolaylıkla karşılaşılan günümüz çocuğu için bu daha sakıncalı bir durumdur. Sanal bir gerçeklik de olsa çocuk onu artık nesnel bir gerçeklik olarak algılayabilir.

Andreasen (2015, s. 193)'e göre küçük çocuklar filmlerde ve video oyunlarında insanların birbirini vurduğunu o kadar çok görmüştür ki artık bunun gerçekte ne anlama geldiği konusunda duyarsızlaşmıştır. Sanders (2016, s. 155) de televizyonla yoğun bir biçimde etkileşimde olan çocukların yoğun bir yanılsama yaşayabileceklerine dikkat çeker. Çocuklar televizyon ekranını kapattıkları gibi bir insanı da fazla çaba harcamadan kapatabileceklerine inanmaya başlar. Daha da ötesinde böyle bir eylemin televizyon kapatmak ya da kanal değiştirmekten önemli olmadığını düşünürler.

Aslında hangi sanal düzlemde (TV ekranı, bilgisayar ortamı, dilsel ya da görsel kurgu...) olursa olsun şiddetle karşı karşıya kalan insan ya da başka canlıların fiziksel gerçeklikleri değildir, onların imgeleridir. Temel sorun ise bu imgelere dönük tepkilerin aktarıldığı boyutun dış dünya gerçekliği olmasıdır. Bu durumda imgelere dönük etik bir sorumluluğun kaçınılmazlığından söz edilebilir. Yazar ya da çizerlerin öncelikle çocuk okura, ardından doğa ve canlı imgelerine ilişkin etik bir sorumluluk kapsamında kurmaca evreni oluşturması gerektiği sonucuna ulaşmak olasıdır.

#### 4.2.1.4.1.3. *Konu*

Konu, öykünün ne hakkında olduğuyla ilgilidir (Gamble ve Yates, 2002, s. 68). Edebiyat açısından herhangi bir konu, tez iyi ya da kötü olarak nitelendirilemez. Yazınsal dünyada önemli olan konunun işleniş biçimidir (Sever, 2013, s. 127; Llosa, 2012, s. 30; İnce, 2002, s. 70). Ancak yine de “*söylenen ile söyleyiş birbirinden ayrı var olamaz*” (Merleau-Ponty, 2014, s. 63). Dolayısıyla yazınsal üretim açısından konu, niteliğin temel belirleyicisi olmamakla birlikte söyleyiş biçimini yönlendiren önemli bileşenlerden biridir.

Sever (2013b, s. 119-120)'e göre çocuk edebiyatında konu, çocuğun gelişim düzeyine koşut bir biçimde genişleyen ve çocuk okurla metin arasındaki ilişkiyi sağlayan bir bileşendir. Konuya değer veren yön ise onun çocuğun ilgi ve gereksinimlerini karşılama düzeyidir. Konunun belirlenmesi yazarın ne hakkında söz söyleyeceğini ya da ne üzerinde duracağını belirlemesiyle başlar. Bu da yazarın çocuk okura özgü bir yaşam durumu kurgulamasına yön verir.

Dilidüzgün (2000, s. 258) de konuyu güncel çocuğun dünyasıyla ilişkilendirerek çocuk edebiyatı yapıtlarında onların olası sorunlarının işlenmesi gerektiğini belirtir. Böylece çocuk okurun kendisi de güncel bir tartışmanın içine çekilebilir. Çocuğun okuma eylemine dönük olumsuz yargılar geliştirmemesi için yapıtın imgelemsel

dünyası, dili ve kurgusu onun gerçekliğini aşmamalıdır. Ayrıca hem yazınsal niteliği arttırmak hem de çocuk gerçekliğini yakalamak için öğreticilikten ve otoriter bir anlatım biçiminde uzak durulmalıdır.

Çocuk edebiyatı açısından yazarın ne hakkında anlatacağına karar vermesi, yani konu ahlaksal bir seçimdir. Bu özellikle çocuğun anlamlandırma güçlüğü çekeceği konuların işlenmesinde ortaya çıkar (Doherty, 2001, s. 151). Dolayısıyla yazar çocukların ruh dünyalarında olumsuz etki yapacak konuları seçmemeye özen göstermelidir (Yalçın ve Aytas, 2014, s. 46). Örneğin; izlerkitlesi çocuk olan kurmaca bir yapıtta cinayet işleyen çocuk bir karakterin varlığı olanaksızdır. Bu, yalnızca çocuğa uygunlukla ilgili değildir. Bunun ötesinde çocuk okurun kendini böyle bir temel karakterden ayırıp ayırmayacağı ya da karakteri böyle bir eyleme iten nedenleri sorgulayıp sorgulamayacağı belirsizdir (Nikolajeva, 2014, s. 183).

Görüldüğü gibi yazarın çocuk okura karşı etik sorumluluğunun başlangıç noktası ya da en gözlemlenebilir yönü konudur. Çocuğun anlamlandırma ya da kabul etme sürecinde güçlüğü çekeceği bazı olgu ya da olayların (yaşlılık, ölüm, boşanma, cinayet gibi) işlenmesi etik sorgulamanın ilk basamağıdır.

Yazarın ahlaksal sorumluluğu yaşamın gerçeklerini göz ardı etme ya da onu saydam bir perdenin ardından bakarmışçasına anlatmak anlamına gelmez. Önemszenmesi gereken kitabın niteliği ve okurla kurduğu bağıdır. Yaşamın gerçekleri duygular örselenmeden ve çocuk okur bir boşluğa düşüp melankolik bir kişiliğe yöneltilmeden işlenmelidir (Dilidüzgün, 2004, s. 81).

Aslan (2007b) da yetişkinlerin ve kimi durumlarda eğitimcilerin yaşam gerçekliklerinin çocuk okurla paylaşılmasına karşı tavır aldıklarını belirtir. Ancak bu düşüncenin bilimsel bir dayanağı olduğu söylenemez. Çünkü günümüz çocuğu bu tür olguların farkındadır. Çocuk, gündelik yaşamın birer parçası olan bu gerçekliklerle de sürekli karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bunların çocuğun dünyasından uzaklaştırılması yerine çocuk gerçekliğine uygun olarak yazınsal yapıtlar aracılığıyla işlenmesi gerekir.

Sawyer (2012, s. 129) da yaşamın gerçekliklerine ilişkin çocukların bilgisiz olduklarını düşünmenin saflık olduğunu belirtir. Çünkü çocuk, bu tür konulara televizyon ya da toplumsal ilişkilerde sıklıkla tanık olmaktadır.

Yaşam gerçekliklerinin kurgusal evrende işlenmesinin ortaya çıkardığı etik sorumluluk açısından “ölüm” olgusunu irdeleyebiliriz. Çocukların da yetişkinler gibi



anlamlandırmakta güçlük çektiği “ölüm” konusu işlenirken etik yönden bir sorgulamayı gerektirir: “Ölüm olgusuyla çocuk okuru tanıştırmak doğru mudur?”

Brombert (2016, s. 212)’e göre ölüm üzerine düşünmek öncelikle bireyleri nasıl yaşamaları gerektiğini sorgulamaya ve ahlaksal sorunlara yönlendirir. Goering (2014, s. 236) de ölüm üzerine yapılan felsefik tartışmaların etik sorulara dönüşebileceğini belirtir. Öyle ki birçok filozof (Epikür, Lucretius, Schopenhauer, Camus) ölümün yaşamdaki çözümlenmesi en önemli giz olduğunu düşünmüş ve onun üzerine birçok tartışma yürütmüştür. Ölüm üzerine düşünürken birey adalet, ilişkilerin ahlaksal anlamı, başkalarına karşı sorumluluk, nasıl yaşaması gerektiği, ölümün kaçınılmazlığı gibi konuları irdelemeye başlar. Ölüm, insanın yaşamdaki tercihlerine ilişkin bilgi sunar ve ahlaksal yaşamını biçimlendirir. Ölüm, elbette, çocuklarla yürütülen felsefi tartışmalarda ortaya çıkan etik konulardan biridir. Çocuklar doğru ve yanlışın doğasına, çeşitli erdemlerin anlamına, yaşamın farklı biçimlerinin ahlaksal durumuna ya da dış dünyadaki bireylere (arkadaş, aile, yabancılar...) karşı ahlaksal yükümlülüklerle odaklanabilirler. Yetişkinler, çocukların gelişimsel olarak ölüm üzerine düşünmeye hazır olmadıklarını ya da ölüm gerçeğinin açık ve net bir biçimde tartışılmasının çok fazla etik içerime sahip ve bu konunun onlar için ürkütücü olduğunu düşündüklerinden eğitim öğretim ortamlarında ölümle ilgili ciddi konuşmalardan kaçınırlar. Ancak çocuklar da ölümün ne anlama geldiği ya da kaçınılmaz bir son olduğuna göre “Yaşamımızı nasıl sürdürmeliyiz?” gibi sorular hakkında merak içindedirler. Dolayısıyla onların bu ilgilerinin yönlendirilmesi ve doyurulmasında başarısız olunursa onlara kötülük yapılmış olur.

#### 4.2.1.4.1.4. İzlek

Yazınsallığı tartışırken onun belirgin özelliklerinden birinin de dilsel bildirinin kendine dönük olduğuna değinmiştik. İşte bu özellik, bildirinin kendine dönük olması, kurgudaki ileti ve izleklerle ilgili bir durumdur. İnce (2002, s. 83-84) yazınsal bir metinde dilsel bildirinin kendine dönük olmasının okura bir ileti aktarmak anlamına geldiğine dikkat çeker. Ancak sanatsal bir yapının iletisini aktarmak için yoğun bir çaba harcaması gerekmez. Zaten dilin kendisi bunu gerçekleştiren bir yapı ve işleve sahiptir. Dolayısıyla yapısında bir ileti barındırmayan ya da bir bildiri üretmeyen bir nesne sanat yapıtı olarak adlandırılmaz.

Gelişimi çizgisel bir özellik gösteren (Günay, 2003, s. 120), konunun işlenişiyle, geliştirilişiyle ortaya çıkan soyut anlam ya da anlamlar (Sever, 2006, s. 48) olan izlek, kurgusal evren açısından “*varoluşsal bir sorgulamadır*” (Kundera, 2012, s. 86).

Kimilerince çocuk edebiyatı yapıtlarında, özellikle resimli yazınsal yapıtlarda, daha az değerli izleklerin yer aldığı düşünülür. Ancak bu bir önyargı ve yanlış kanıdan başka bir şey değildir. Özellikle yazınsal niteliğe sahip çocuk edebiyatı yapıtları — hangi yaş düzeyi olursa olsun— kültürel yaşam, bireysel gelişim, çevre ve toplumsal konularla ilgili birçok değerli konuları işler. Her yaş düzeyinde hoşnutluk yaratacak cesaret, kararlılık, hoşgörü, barış, dünyayı ve çevreyi koruma gibi önemli izlekler dilsel ve görsel olanaklarla geliştirilir (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 57-58).

Levine (2009, s. 5)’ye göre yazınsal yapıtlarda bulunan izlekler, etik mantık açısından yararlıdır. İzlekler ahlaksal kurallara, tanımlara, ilkelere ya da öğretilere benzemez, kendi özel bağlamında yazınsal bir onamadır. Öykünün kapsamlı yorumu bile izleği tüm biçimde veremez. Okur, öykünün ahlaksal izleğini kavradığı zaman başka yapıtlardaki benzer ya da farklı izleklerin peşine düşer, bu da onu kendi yaşamını da kapsayan bir sorgulamaya yöneltir.

Sever (2006, s. 48-49) çocuk edebiyatı yapıtlarında, konu ve izlek arasında oluşturulacak güçlü bir ilişkinin yapıtın yazınsal etkisini arttırdığını belirtir. Bu nedenle estetik bir kurguyla geliştirilen izlek, insana özgü duygu durumlarını çocuklarda yaşatabilmelidir. Dostluk, barış, çalışkanlık, paylaşma gibi erdemlerin yüceliğini sezdirmeli ve onların güven duygularını geliştirmelidir.

Okunmaya değer yapıtlar içeriklerinde pek çok izleği barındırabilir (Booth, 2012, s. 83). Sawyer (2012, s. 86) da nitelikli çoğu öykünün olay örgüsüne derinlik ve boyut katan izlekler ya da gerekçeler katmanlarına sahip olduğunu belirtir. Yazarın amacını ortaya koyan ve soyut olan izlek öncelikle öykünün içinde saklıdır ve yazınsal bileşenlerin tümü tarafından somutlaştırılır. Çocuk edebiyatı yazarı çocuklarda bazı olay ya da konulara ilişkin duyarlık geliştirmeye ya da onların anlamalarına yardım etmek için öykülerden yararlanır. Çocuk edebiyatında görseller tarafından da geliştirilen izlek sıklıkla çocuk okuru herhangi bir konuya inandırmaya çalışır. Bu yapıtlardaki izlekler dostluğun gücü, yaşamın kırılabilirliği, aile yaşamı ya da bağımsız olma gibi düşünceleri içerebilir. Örneğin; yeni yürümeye başlayan çocuklar için yazılan yalın kitaplar bile kendiyile kıvanç duyma ya da kıyafetlerini kendi başına giyen bir çocuk karakteri

anlatan bir yapıt bağımsızlık gibi temel izleklere sahiptir. Çocuk edebiyatında önemsenmesi gereken izleğin okur için metnin içine yayılması ve çok açık olmamasıdır.

Nikolajeva (2014, s. 147) ise sınırlı yaşam deneyimleri olan çocuk okura ulaşabilmek için onlara seslenmeyi hedefleyen kurmacada anıların düzenlendiğini belirtir. Bu da çocuk edebiyatında izleksel çeşitlilik yönünden belirli sınırlılıklar ortaya çıkarır. Evlilik, anne-baba olma ya da yaşlılık kaygıları gibi bireysel deneyimlere özgü anılara çocuk edebiyatı yapıtlarında sınırsız bir biçimde yer vermek her zaman için tartışmalı olacaktır.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda izleklerin taşınması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- ❖ Konu ve izlek arasında güçlü bir ilişki olmalı,
- ❖ Açık, kesin ve yalın olmalı,
- ❖ Uyandırılmak istenen etki ya da etkiler çocuğun anlama düzeyine uygun olmalı,
- ❖ Çocukta yaşama, insana ve doğaya ilişkin sevgiye dayalı bir duyarlılık oluşturabilmeli,
- ❖ Çalışkanlık, doğruluk, yardımseverlik gibi evrensel değerleri duyumsatıcı bir yöntemle sunmalıdır (Sever, 2007, s. 51; Sever, 2011, s. 63).

#### 4.2.1.4.1.5. Yazınsal ton

Konuşucusu olmayan, konuşucusunu kapsamayan yazınsal bir metin tasarlanamaz (Uygur, 2009 , s. 16). Konuşucunun kendini dışsallaştırmasıyla ortaya çıkan “ton” kavramı ise “bir tümcenin duygusal içeriğini, farklı bir deyişle söyleyenin konuya ilişkin duygularını gösterir” (Karr, 2016, s. 67).

Edebiyat açısından ise ton “yazarın açık sunumunun ardında taşımayı başardığı örtük değerlendirme”dir. Temel niteliği ise öyküdeki devinim ve karakterlerle ilgili somut olgulara bağlı olarak ortaya çıkar (Booth, 2012, s. 83-84). Metindeki tonlama belli bir konuyu ele alma biçimi içinde, vericinin (anlatıcının) duygularını, niyetlerini ve duyarlıklarını belirten öğelerin bütünüdür (Günay, 2003, s. 193).

Lukens, Smith ve Coffel (2013, s. 222)’a göre yazınsal ton yalnızca öyküdeki bakış açısıyla ilgili değildir. İmgeler, ayrıntılar, ritim, sözcükler ve söz dizimi gibi biçimi oluşturan birçok öğeden de etkilenir. Bu nedenle yazınsal ton, yazarın öyküsüne

ya da okuruna dönük tavrının bir göstergesidir. Yazarın seçimleri, kaçınılmaz olarak onun kişiliğine ilişkin bazı bilgileri de açığa çıkarır. Yazar öyküsünü sözlü biçimde anlatmış olsaydı okur yazınsal tonu onun sesinden çıkarabilirdi; ancak yazılı bir metinde yazınsal ton özellikle seçilen sözcüklerle belirginleşir.

Çocuk edebiyatı açısından düşünüldüğünde resimli kitaplarda ise dilsel öğelerin dışında görsel ve tasarımsal öğeler de yazınsal tonu oluşturur. Bu tür kitaplarda çeşitli yazınsal tonlar olmasına karşın korku, üzüntü, çözümlenemeyen duygulardan kaçınıldığı ve genellikle kaygıdan uzak bir ton yaratıldığı görülür. Bu ton da çoğunlukla da görseller aracılığıyla aktarılır (Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 63).

Bir konuşucu ya da anlatıcının kurgu evrendeki sarsılmaz varlığı yazınsal tonu oluşturan başlıca etkidir. Yazınsal ton, okurda yaratılmak istenen duygu, düşünce ve etkilenimin ya da okurun yaşam ve insanla nasıl bağ kurması gerektiğinin ilk belirleyicilerindendir. Çünkü kurgusal atmosferi (karnavalistik, grotesk) de oluşturan yazınsal ton (eleştirel, alaysamalı, umutlu, umutsuz) çocuk okurun duygu dünyasında farklı etkiler oluşturabilir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının en temel özelliklerinden biri umut dolu ve iyimser tona sahip olmalarıdır (Nodelman, 2008, s. 216). Genellikle yetişkinlere seslenen kurgu yapıtlar dünyayı gerçekte olduğu gibi açıklamaya ya da çizmeye çalışırken çocuklara seslenen yapıtlar ise dünyayı ve yaşamı olması gereken biçimde sunmaya çalışır (Carpenter, 1987). Çünkü yetişkin ve ergenlerden farklı olarak çocuklar “*olması gerekenden*” daha çok etkilenirler (Neiman, 2016, s. 166).

Çocuk edebiyatında dünyanın ya da yaşamın tüm yalınlığıyla çizilmesi yerine olması gerektiği biçimde kurgulanması bu yazınsal türün etik boyutunu da yansıtır. “*Zira ahlaki ilkeler asla doğru değildirler. Doğru, dünyanın nasıl bir yer olduğuyula ilgili bir meseledir. Ahlak ise dünyanın nasıl bir yer olması gerektiğiyle ilgilidir* (Neiman, 2016, s. 95). Çocuk edebiyatı yapıtlarının “*olması gereken*”e odaklanması ideal bir dünyanın çizilmesi gerektiği biçiminde de yorumlanmamalıdır. Böyle bir yaklaşım çocuğa görelilik, yazınsal kurgunun inandırıcılığı/niteliği ve eğitbilimsel gibi birçok açıdan tartışmalı olabilir. Bu nedenle yazınsal kurguda sezinletilmesi hedeflenen “*olması gereken*” sorunların iletişim yoluyla çözülmesi, sevginin öncelenmesi (Sever, 2013b) kendi dışındakine, doğaya, çevreye duyarlı yaklaşılması (Aslan, 2013) ve umut verilmesiyle ilgilidir.

Örneğin; “Martıya Uçmayı Öğreten Kedi” adlı yapıt çocuklara seslenen kurgusal düzenlemede “*olması gerekeni*” sanatçı duyarlılığıyla çocuk okura sunan yetkin bir kurgudur. Zorba adındaki bir kedi ile arkadaşlarının yavru martı Şanslı’yı yeniden doğaya kavuşturmak için verdikleri mücadelenin anlatıldığı bu yapıtta öncelikle karakterler arasındaki ilişki sevgiye, saygıya ve hoşgörüyeye dayanır. Her şey sonunda “*olması gereken*”e ulaşır:

*“Yumurtadan çıktığından beri seni koruduk. Seni bir kediye dönüştürmeyi düşünmeden sana bütün sevecenliğimizi verdik. Seni, bir martı olarak seviyoruz. Senin de bizi sevdiğini, bizim senin dostların, ailen olduğumuzu hissediyoruz ve bil ki senin sayende biz, görğsümüzü gururla kabartan bir şey öğrendik: Farklı bir varlığı beğenmeyi, sevmeyi ve ona saygı göstermeyi. Bize benzeyenleri kabullenmek çok kolaydır, ama farklı biriyle bu çok zordur ve sen bunu başarmamızda bize yardım ettin. Sen bir martısın ve martıların yazgısını izlemek zorundasın. Uçmalısın. Bunu başardığında Şanslı, mutlu olacaksın”* (Martıya Uçmayı Öğreten Kedi, 2014, s. 94).

Çocuk okur genellikle her şeyin sonunda düzene girdiği ya da olumsuzlukların giderildiği kurgulara daha fazla ilgi gösterir. Ayrıca onu salt bir umutsuzluk duygusuyla baş başa bırakmak da eğitim açısından uygun bir yaklaşım olmayabilir. Doğal olarak yaşamla kurulan bağın niteliğini belirleyen “umut” çocuk edebiyatında kurgulama süreci için en belirleyici yazınsal tonlardan biridir.

“Umut” insanın duygu dünyasında ortaya çıkan ilk duygulardandır. Çocukta, iyimserlik ve mutlu olmanın temelleri yaşamın ilk dönemlerinde (0-1 yaş) atılır. Bu yaş aralığı Freud’un Psikoseksüel Gelişim Kuramı’nın “Oral”; Erikson’nun Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı’nda ise “Güvene Karşı Güvensizlik” dönemlerini kapsar. Öyle ki bu dönemler kişilik gelişiminin ilk aşamalarıdır (Senemoğlu, 2015, s. 78-86). Erik Erikson da umudun ilk olarak çocuğun anne babasına duyduğu güvende ortaya çıkan bir duygu olduğunu belirtir (Eagleton, 2016, s. 66). Bu görüşler ışığında irdelendiğinde umudun insan doğasındaki ilk duygulardan biri olduğu açıkça görülebilir.

Vurgulanması gereken diğer bir nokta ise umudun iyimserlikten farklı olduğudur. Umut, akılcı ve mantıklı bir görme biçimine sahipken iyimserlik ise bunun dışında ulaşması ve gerçekleşmesi güç bir durumu arzulamaya yönelir. Eagleton (2016, s. 59)’a göre de umut kesinlikle bir iyimserlik sorunu değildir.

Öyleyse umudun içerimleri şöyle sıralanabilir (Eagleton, 2016):

- ❖ Arzuyu, dolayısıyla sözcüğün en geniş anlamıyla sevgiyi içerir. Ancak arzudan da farklıdır, kişi her zaman arzulayabilir ama her zaman umut edemez.
- ❖ Akla uygun bir arzudur. Dolayısıyla bir gerekçelendirmeye gereksinim duyar.
- ❖ İyimserlikten farklı olarak her şeyin mutlaka iyiye gideceğini varsaymaz.
- ❖ Yalnızca bilişsel bir tutum değil insanın varoluş yöntemlerinden biridir.
- ❖ Ulaşması olanaklı olana ya da en azından ulaşılması olanaklı sayılan şeye yönelir.
- ❖ Sabır, güven, cesaret, kararlılık, direnç, hoşgörü gibi bir dizi niteliği içeren bir erdemdir.
- ❖ Sonsuz bir görünüme sahip olabilir, ölümün ötesine uzanabilir.

Edebiyat yapıtları ilk örneklerden bugüne değin farklı dünyaların olabileceğine ilişkin izlerkitesine bir umut vaat etmiştir (Oskay, 2014, s. 34). Yazınsal yapıtlar yetişkin ya da akranların davranış örneklerini sunarak herkes için bazı görüşler sergiler. Mutlu sona sahip olmasa bile yaşamın sürdürülebilir olduğunu gösterebilir (Rudman, 1995, s. 57).

Elbette edebiyatın umut vermesi çocuk okur açısından da bir gerçekliğe sahiptir. Çünkü yazınsal iletişimin kendisi çocuk için başlı başına bir umut kaynağıdır. Çocuk okurun kendisine benzeyen karakter ya da karakterlerin olduğunu/olabileceğini görmesi, farklı deneyim ve yaşantıları gözlemlemesi onda bir rahatlama ve güven duygusu yaratır (Sever, 2013, s. 76; Sawyer, 2012, s. 7). Yazınsal tonun umuda dayanması çocuk okurun yaşama ve geleceğe daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasına yardım edebilir. Böylece bağımsız bir kişilik kazanan çocuk okur, mutlu bir birey de olabilir.

Yazınsal yapıtlar her şeyden önemlisi çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturmalıdır (Sever, 2013b, s. 199). Bu güçlü bağın temel oluşturucularından biri de kurmacanın yazınsal tonudur. Özellikle çocuk okurlara seslenen kurmaca yapıtlarda umut tonu ağır basmalı, onun gelişim ve deneyimlerine koşut bir biçimde işlenmelidir. Yazınsal tonu umutsuzluk içeren bir yapıt çocuğa göre değildir. Hangi konu işlenirse işlensin umutsuzluk tonundan kaçınılmalıdır. Umutsuzluğun işlenmemesi sorunlardan ya da olumsuzluklardan arındırılmış bir yaşamın ve dünyanın yansıtılması anlamına

gelmez. Çünkü gerçek umut yalnızca oyalayıcı bir yanılsama ya da tümüyle düşsel bir şeyin ısrarı değildir. Bu nedenle her şeyden önce çocuklarla paylaşılacak umut örnekleri gerçek dünyanın uzantılarını içermelidir. Çocuk okurun duygusal kavrayışına yönelik duyarlılığa sahip bir yazar karamsarlığın karşısında bir umudun olabilirliği konusunda ısrarcı olmalıdır. Çocuk güç sorunlarla mücadele ettiğinde onun bunların üstesinden gelmesi için farklı seçenekler sunabilme görevini yerine getirmelidir (Seuling, 2005, s. 68; Smedman, 1988, s. 91). Bu da yalnızca yazarın kurmaca evrende umut tonunu canlı tutmasıyla olanaklıdır.

Canetti (2015, s. 308)'ye göre umudu işlemek yazarın sorumluluklarından biridir. Yaşamdaki tüm olumsuzluklara karşın sanatçı umutsuzluğa kendini teslim etmemeli ve yapıtlarında umudu diri tutmalıdır:

*Yazar eğer bu dünya üzerine değer taşıyan bir şeyler söylemek istiyorsa, dünyayı kendisinden uzaklaştıramaz ve ondan kaçınmaz. Tüm amaçlara ve planlamalara karşın, günümüzde her zaman olduğundan daha çok kaostur bu dünya, çünkü kendi kendini ortadan kaldıracığı noktaya doğru artan bir hızla ilerlemektedir; yazar dünyayı okur için sansürden geçirerek, düzeltip pisliklerinden arındırarak değil, olduğu gibi kendi içinde taşımak zorundadır. Ama kendini de kaosa kaptırmamalıdır; edindiği deneyimden yola çıkarak bu kaosla savaşmalı ve kaosun karşısına içindeki umut çağlayanını çıkarmalıdır.*

Doherty (2001, s. 151) ise çocuk edebiyatı yazarlarının sorumluluğunun yalnızca çocuğu eğlendirmek ve okumayı eğlenceli bir eyleme dönüştürmek olmadığını belirtir. Yaşam deneyimi açısından çocuk okurdan daha birikimli olan yetişkin yazar, ayrıca çocuğa umut için bir kapı da aralamalıdır. Kargaşanın egemen olduğu umutsuz zamanlarda ona kılavuz olma sorumluluğunu yerine getirebilmelidir. Doğal olarak yine bu sorundan arındırılmış bir yaşamın işlenmesinin yazınsal ilke olduğu düşüncesini doğurmamalıdır. Öncelikle mutlu sonlar her zaman ve her yapıt için doğru bir seçenek olmayabilir. Ancak yazarın sonlara ilişkin olası başka çözüm seçenekleri önemlidir. Okuma eylemlerinde kitaplarla sıkı bir bağ kuran çocukları bir umutsuzluk duygusuyla baş başa bırakmak uygun olmayabilir.

Nodelman (2008, s. 216)'a göre çocuklara seslenen yapıtlardaki umut tonu özellikle mutlu sonlarla ilgilidir. Bu disiplindeki birçok kuramcının uzlaştığı gibi mutlu sonlar, bu yapıtların ayırıcı bir özelliği olmamasına karşın onların var oluşu için önemli bir niteliktir. Mutlu sonlar gerçekliği iyimser bir bakışla ve dolaylı bir biçimde anlatarak umut tonunu çocuk edebiyatının belirgin bir özelliğine dönüştürür.

Melrose (2002, s. 81)'a göre her çocuk kitabındaki son kuralın yapıtın yeni bir başlangıç umuduyla son bulmasıdır. Farklı bir deyişle her son yeni bir başlangıçtır. Bu, okuru yeni bir yaşamın ilk basamaklarına yönlendiren yalın bir yöntemdir. Merkezdeki karakterin yaşamını sürdürdüğünü bilmek okurun bir yerde kitaba bağlanmasına yardım eder.

Yaşama dönük bir umut sezinletmesi açısından “Benjamin Anna’yı Seviyor” adlı yapıtın sonu irdelenebilir. Öykü bir ayrılıkla son bulmasına karşın yeni bir başlangıç için çocuk okuru umutlandırır. Öykünün temel karakteri Benjamin, okullarına yeni gelen göçmen kız Anna’ya ilgi duyar. Olaylar ilerledikçe Benjamin Anna’yı sevmeye ve bu iki çocuk arasında sıcak bir dostluk başlar. Ancak öykünün sonunda Anna buradan da ayrılmak zorunda kalır. Benjamin de Anna’nın gitmesine çok üzülmeye karşın bir gün buluşma umuduyla ona mektup yazmaya karar verir:

*Anna için okulda büyük bir veda partisi düzenlendi. Bay Seibmann Anna’ya sınıfın para toplayıp aldığı yeni sırt çantasını armağan etti. Anna çok mahcup oldu. Benjamin ona evine kadar eşlik etti. Tren yolundaki küçük kulübeye gitmeyi önermek istediysede, yapmadı; çünkü Anna çok heyecanlıydı ve ailesi de toplanıyordu. Herkes Benjamin’le el sıkıştı. Anna’nın annesi onu her iki yanağından öptü. Benjamin’in komiğine gitti bu.*

*“Size haber ederiz,” dedi Bay Mitschek. “Baban çok iyi bir insan.”*

*“Sen de öylesin,” dedi Anna.*

*Sonra onunla kısa bir süre yürüdü.*

*Birden durdu. “Yardım etmeliyim; yoksa, annem kızar.”*

*Anna’ya bir veda öpücüğü vermeliyim, diye düşündü Benjamin. Ama, yapamadı. Anna onu hafifçe göğsünden itti ve deli gibi koşarak uzaklaştı. Benjamin bir süre ardından baktı. Sonra oda koşmaya başladı. Aklından pek çok cümle geçiyordu. Anna’yı seviyorum. Anna gidiyor. Anna’ya hemen bir mektup yazmalıyım. Anna ziyaretimize gelebilir. Anna’yı gerçekten seviyorum.*

*Ağlayabilirdi. Ama, ağlamadı (Benjamin Anna'yı Seviyor, 2010, s. 108-109)*

Yazar ya da çizerin dünya görüşü, çocuk okurun iyiliği, imgelerin dönüştürülme biçimi, konu, izlek ve yazınsal ton kurmacadaki görme biçimini somutlaştıran temel bileşenlerdir. Bunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuk edebiyatında “kurmaca” ve “etik” arasındaki ilişkinin “dış” ve “iç” olmak üzere iki boyutta sergilendiği ve bunların iç içe geçtiği, birbirini tamamladığı söylenebilir:



Dış ←————→ İç

1. Kurmaca evren her zaman için bir anlatıcı ya da konuşucuya sahip olduğu için okur dünyayı başkasının gözünden deneyimler (eşduyum). Bu açıdan etik ve kurmaca okuma edimi birbirini çağırır.
2. Yazar ya da çizerin temel sorumluluğu çocuk okura yazınsal reçeteler sunmak yerine onun belleğinde sorular uyandırmaktır. Bu açıdan sanatçı da etik düşünürü gibi yalnızca sorular üretmeye çalışır.
3. Kurmaca evren gerçek yaşamda karşılaşılması güç etik ikilemler yaratarak çocuk okurun bunlar üzerinde düşünmesi için güvenli bir deneyim alan yaratır.
4. Yaşam deneyimleri açısından henüz yeterli düzeye ulaşmayan çocuk okura dönük yetişkin sanatçının etik bir sorumluluğu vardır.
5. Kurmaca karakterler genellikle ahlaksal eylemleriyle değerlendirildikleri için gerçeklik duygusu yaratırlar.

1. İnsan ve doğaya ait imgeler onurlarına yakışır bir biçimde işlenmeli ve onların içkin değerleri okura duyumsatılmalıdır.
2. İnsanlar ve diğer varlıklar doğalarına uygun bir gerçeklikte işlenmelidir. Kalıp niteliklerle çocuk okurda önyargı oluşturulmamalıdır.
3. Kurmaca karakterler her zaman için bazı seçimler yaparlar, dolayısıyla kurmaca evrenin kendisi bir yönüyle etik seçimlerle ilgilenir.

## 5. BÖLÜM

### 5. İMGELEM VE KURMACA

#### 5.1. İmgelem Eğitimi ve Kurmaca

İnsanın kurmaca yapıtları okumasındaki amacı başka belleklere girmenin yanında kendi belleğinden de çıkmaktır (Eagleton, 2015, s. 200). Bu açıdan okuma, olağanüstü bir imgesel yapı oluşturma uğraşı gerektirir (Scarry, 2006, s. 46). Çünkü *“okur hem keşfettiğinin hem de yarattığının bilincine varır, yaratırken keşfettiğini, keşfederken de yarattığının ayırdına varır”* (Sartre, 2011, s. 50).

İnsanın imgeleme yeterliği hem belleğin güçlü bir özelliği hem de gündelik yaşantılar için oldukça temeldir. İnsanlar ve diğer canlılar üç boyutlu bir dünyayı paylaşırlar. Bu nedenle insan, yaşamda kalabilmek, uzamsal yolculuk yapabilmek ve zarar görmemek için imgelemeyi kullanabilmelidir (Solso, MacLin ve MacLin, 2013, s. 370).

İmgelem gücü, bütün sanatsal yaratımların, dolayısıyla edebiyat üretiminin kaynağıdır. Yapısı gereği tümüyle özerk ve özgür olduğu için bu yaratıcı güce sınır koyulamaz ve belli kavramlarla belirlenemez (Kula, 2008, s. 33-34 ve 216).

Andreasen (2015, s. 213-220) da insan beyninin imgeleme yeteneğinin yaratıcılık için başka bir kaynak olduğunu belirtir. En önemli amaçlarından biri de bireyin bakış açısını genişletmesi ve mekânın sınırlılığından kurtulabilmesidir. Okuma eylemi açısından düşünüldüğünde bu yetinin geliştirilmesi için çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun kitapların seçilmesi, onlarla birlikte karşılıklı etkileşim içinde okumaların yapılması, kitap okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılması, kitapların içeriklerine ilişkin soruların sorulması (*“Ay nerede?”, “Fare nerede?”, “Göster bakalım, peynir neredeymiş?” gibi sorular*) imgeleme becerilerini geliştirebilecek yalın etkinliklerdir.

Rodari (2012, s. 212)'ye göre de imgelem yalnızca gerçek yaşamdan araç gereçlerle yeni bir şeyler yapılandığı için çocukların imgelemlerini besleyecek dürtüler ve uyaranlar açısından zengin ve imgelemi, onun yapısını güçlendiren, ufuklarını genişleten uygun ortamlarda yetiştirilmeleri gerekir.

## 5.2. Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kurmaca Yapıt Okuma Deneyimi

Çocuklar, çeşitli yazınsal türler aracılığıyla yeni estetik deneyimler kazanmaya açıktırlar. Onların yazınsal metinlerle elde ettikleri insanı ve yaşamı tanımaya dönük deneyimlerinin gittikçe çeşitlenmesi gerekir. Bu amaçla da bu tür ürünlerin en özgünlerine gereksinim vardır (Sever, 2013b, s. 31).

Edebiyat eğitimi açısından dil ve edebiyat öğretmenleri öncelikle kurmaca yapıtların nesnel gerçekliğin bir kopyası olmadığına, onların yazarın imgeleminden geçerek sanatsal yöntemlerle yeni ve özgün bir biçimde işlendiğine dönük etkinlikler yapılmalıdır. Bu tür etkinlikler yapılırken kuramsal bilgilerden çok uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Dilidüzgün, 2004, s. 93).

Göktürk (2010, s. 101-102)'e göre eğitim öğretim ortamlarında kurmaca yapıt okuma açısından özetlemelere dikkat edilmelidir. Bir kurmaca metnin sunduğu dünyanın eşdeğeri anlam dizgesi, metnin tek tek öğelerinin birleşiminden ortaya çıkacağı için özetleme, iletişimin güdükleşmesine neden olabilir. Çünkü yazınsal bir yapıtı ortaya çıkaran öğelerin tümü kesin bir bilgiyi aktarmaktan çok okura birleşime varma seçenekleri sunma amacıyla bir araya gelir

Çocuk edebiyatındaki türler genellikle bilindik yapıları taşır (Stephens, 2005, s. 78) ve bu alandaki kurmaca yapıtlar birçok bileşenini (olay örgüsü yapısı, karakter tablosunu) geleneksel anlatılardan alır (Nikolajeva, 2014, s. 183; Nodelman, 2008, s. 266). Doğal olarak çocukların kurgusal gerçekliği yorumlamalarına ilişkin deneyimlerini geliştirmek için öncelikle geleneksel anlatılardan yararlanılabilir. Bu türdeki anlatılar çocuğu “*ilk kurmaca deneyimlere itecektir*” (Dilidüzgün, 2004, s. 26).

Gamble ve Yates (2002, s. 128)'e göre yazınsal anlatılar gibi geleneksel öyküler de okur açısından kestirim, sezgi ve yorum için bir alan önerir. Ancak geleneksel öykü biçimleri çoğunlukla çocuğa tanıdık gelir. Bu nedenle metne getirdikleri ön bilgi, sezgi ve kestirim kolaydır. Çocuk okur kahramanın birçok güçlüğe katlanacağını, çirkinin güzele, yoksulun zengine, iyinin kötüye üstün geleceğini bilir. Geleneksel anlatılardaki bu desenler simgeseldir ve bir şeylerin başarılması için sıklıkla denemeler yapılır. Bu da geleneksel öykülerin öteki metinlerden daha kolay yorumlanmasını sağlar.

Çocukların okudukları yapıtlara ilişkin tartışmalarda bulunmaları ya da düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları da kurmacayı kavramaları için etkili bir başlangıç olabilir. Appleyard (1994, s. 89)'a göre çocuklar kendi aralarında kitaplara

ilişkin konuşurken yalnızca hoşlandıklarıyla ilgili bilgi paylaşmazlar, bunun dışında okudukları yapıtların anlamları aracılığıyla da birbirlerine yardım ederler. Edebiyatın nasıl işlediğini, kitaplar hakkında nasıl konuşacaklarını ve düşüneceklerini birbirlerine öğretirler. Çocuklar arasında yaratılan bu iletişimden yetişkinler (anne babalar, öğretmenler) de uzak durmamalıdır. Onlar da birer model olabilirler. Özellikle öğretmenin rolü, çocuklara okuduklarını karşılaştırma ve değerlendirmede yeni yöntemleri öğrenmede, ilgilerine ve gelişimlerine uygun kitaplar tanıtmada yardımcı olmaktadır. Yeni ve eski yapıtlar arasında kurulacak iletişim yardımıyla da paylaşılan yazınsal dünya bilgisi sürekli düzenlenir ve özümseir.

Kurmacanın tüm bileşenleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı ve bunların kurgusal düzeneğe somutluk kazandıran öğeler olduğu çocuk okura duyumsatılmalıdır. Bu açıdan göz önünde bulundurulması gereken ilk noktalardan biri kurgusal anlatıcı/kurgusal konuşucu ile gerçek yazarın farklı benlikler olduğuna dönük bir farkındalık oluşturmaktır. Böylece çocuk okur, o imgelemsel evreni iç tutarlılık ve yapıtın özgül dünyası çerçevesinde değerlendirebilir. Kurgusal evren, kendini özgül bir gerçeklik olarak ortaya koyabilir ve dışsal kanıtlara gereksinmeksizin varlık kazanabilir. Ayrıca herhangi bir kurgusal evreni yazarına bağlamak metnin yeni anlamlar üretmesini de önleyebilir. Bu nedenle kurmaca metnin temel yapısı değerlendirilirken yazarın “*paranteze alınması gerektiği*” söylenebilir.

Oysa Türkçe ders kitaplarına bakıldığında gerçek yazarın benliğiyle ve anlatıcı/konuşucunun kurgusal benliği birbirinden ayrıştırılmamaktadır. Bu yaklaşımın da kurmacayı alımlama ve değerlendirme açısından uygun olmadığı söylenebilir. Kurgusal metinlerin değerlendirilmesi aşamasında anlatıcı, sürekli gerçek yazarla eşdeğerde tutulmakta ve etkinliklerde anlatıcıya gerçek yazarın kurgusal bir temsili olarak yaklaşılmaktadır:

*Yazarın kendisi, yolcular, hamallar, garsonlar, askerler, bir karı koca ve diğer insanlar bu hikâyenin kişileridir* (İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı, 2016, s. 147).; *Yazar, kuşları yakalayan adama engel olmuyor.*; *Yazar çok üzülüyor ve kuşların yakalanmasını engelliyor.*; *Yazar, kuşların azalacağını, gelecekte çocukların kuşları göremeyeceğini düşünerek üzülüyor* (İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, 2016, s. 140).; *Hangi metinde yazar, metnin şahıs kadrosunda yer almakta ve hikâyeyi birinci kişi ağzından anlatmaktadır? Sebebiyle birlikte yazınız* (İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, 2016, s. 101).

Çocuk edebiyatı açısından herhangi bir odaklayım biçiminin ya da anlatıcının diğerlerinden üstün olduğunu söylemek güçtür. Bütün anlatıcıların elbette üstün ve eksik yönleri vardır. Anlatıcının kurgu üzerindeki güçlü denetimi onun üzerinde ayrıca durmayı gerektirir. Bu nedenle çocuk okurda kurgusal sese ya da anlatıcıya dönük bir farkındalık yaratmak gerekir. Özellikle dil ve edebiyat öğretimi etkinliklerinde seçilecek herhangi bir kurmaca yapıtındaki oluntu farklı odaklayım biçimleri ya da anlatıcı bakış açılarıyla çocuklar tarafından yeniden yazılabilir. Böylece çocuk açısından gerçekliğin hem göreceli olma olasılığı gündeme gelebilir hem de demokratik bir bilincin yaratılması için yazınsal yapıt denencelere olanak sağlayan sanatsal bir nesneye dönüşebilir.

Kurgusal olay örgüleri çözümlenirken tüm parçaların adlandırılması yararlı olabilir. Böylece çocuklar bu konuda kendilerini yetkin hissedecek ve bu süreç onları eğlendirecektir. Bu bilgi, onların kendi anlatılarını oluşturma süreçlerini de destekleyecektir. Ayrıca bu yapı onları bir anlatıyı yalnızca serim-düğüm ve çözüm olarak düşünmenin ötesine götürecektir. Öğretmenler olay örgüsünün her bir parçasının tanıtıldığı planlayıcı yapraklar hazırlayabilir ve öğrenciler kendi olay örgülerini bu yapraklara taslak biçiminde çizebilirler (Barone, 2011, s. 105).

Yer-zaman bileşeni de olay örgüsünü kavramak için temel bir öğedir. İlk okumadan sonra okurlar, yer-zamanın olaylar arasında nasıl bağlantı kurduğunu ve öyküyü nasıl zenginleştirdiğini anlayabilir. Öyküdeki yer-zamana ilişkin bilgi sahibi olmak ve karakterlerin bundan nasıl etkilendiğini bilmek de çocuk okur açısından önemlidir. Böylece ilk aşamada çocuklar yer-zamanın metinde ne zaman önemli ve ne zaman önemsiz olduğunun farkına varırlar. Öğrencilerin yer-zamanın öyküdeki işlevini daha iyi anlaması için bu bileşenin önemli olduğu herhangi bir yapıt değerlendirilebilir ve onlardan yer-zamana ilişkin bir taslak çizimleri istenebilir. Öğrenciler ayrıntıları doğru ortaya çıkarmak için dikkatlice yeniden okuyabilir. Yer-zaman değiştiğinde hemen başka bir taslak yaratabilirler. Bu taslaklar karakterlerin içinde yaşadıkları dünyanın görselleştirilmesine yardım edebilir (Barone, 2011, s. 112).

Anlatıcı, olay örgüsü ve yer-zaman bileşenleri dışında kurgunun etik merkezi denebilecek ileti, izlek ya da izleklerin de ortaya çıkarılması kurmacanın düzeneğini kavrama açısından da önemlidir. Özellikle izleksel yorumlama aracılığıyla kurmaca bir metin mekanik bir yapı olmanın dışında yaşamın ya da varoluşun anlamlandırılması ve yorumlanması için estetik bir ögeye dönüşebilir.

İzlek ya da izlekleri belirlemeye dönük girişimler herhangi bir yazınsal yapıtın bütünsel bir biçimde kavranmasına yardım edebilir (Eagleton, 2015, s. 162). Ancak izlek ya da izlekleri ortaya çıkarma ve tanıma geniş olarak bireysel deneyime koşuttur (Gamble ve Yates, 2002, s. 69). Doğal olarak yaşamsal ve yazınsal okuma deneyimleri yeterli düzeyde olmayan çocuk okurun bu konuda kılavuzluğa gereksinimi vardır.

İzleğin çözümlenmesiyle ilgili olarak öğrenciler genellikle her öykünün bir ders içerdiğini düşünmeye eğilimlidirler ya da buna yönlendirilirler. Oysa bu uygun bir eğitimsel yaklaşım değildir. Elbette herhangi bir yapıt okurun ürettiği bir izlek içerir, ancak izlek ya da izlekler yazarın vermek istediği bir dersten daha fazlası olarak değerlendirilmelidir (Barone, 2011, s. 113). Kurmaca izlek ya da izlekler açısından çözümlenirken şu tutum ve yöntemlerin izlenmesi gerektiği söylenebilir:

- ❖ İzleksen çözümlenme, yapıtı hiçbir zaman dural ve değişmez bir birim olarak ele alan bir yaklaşıma dayanmamalıdır.
- ❖ İzleğe ilişkin konuşmalar açık sonlu ve farklı yorumlara olanak tanınmalıdır.
- ❖ İzlekle ilgili önceden biçimlendirilmemiş sonlar içeren ve derin tartışmalar sağlayan ortamlar yaratılmalıdır.
- ❖ Yapıtlara bir fabl ya da ders alınması gereken bir anlatı olarak yaklaşılmamalıdır.
- ❖ Çocuk okurun izleklere dönük farkındalığının arttırılması ve daha derindeki iletileri ortaya çıkarabilmesi için aynı izlekleri içeren farklı yapıtlar karşılaştırılabilir.
- ❖ Benzer yer-zaman, karakter, konu ve kavramlar barındıran öykü dizileri karşılaştırılarak çocuk okurda yapıtın anlamına dönük daha derin bir algı ya da kendi başına izleği çıkarabilme yeterliği oluşturulabilir (Barone, 2011, s. 113-115; Lukens, Smith ve Coffel, 2013, s. 246; Göktürk, 2010, s. 34; Gamble ve Yates, 2002, s. 68).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Kurmaca gerçeklik, “yolları çatallanan bir bahçe”dir. Bilindik olandan sapmaya ve onu yeni bir bakışla yakalamaya çabalar. Böylece gerçek dünya, kültür dünyası ya da nesne dünyası yabancılaştırılır. Üretilen bu gerçeklik dış dünyaya ne denli özenirse özensin kökeninde “kurma” eylemi olduğu için olgusal gerçeklikten ayrı bir yol izler. Odaklanmış ve simgesel bir görme biçimiyle insan ve yaşam gerçekliğini işler, varoluşun anlamını bir çerçeve içinde sunmaya çalışır. Böylece kurgu aracılığıyla pragmatik dünya daha görünür kılınır.

Yaşama ve gerçek dünyaya dışarıdan, seçmeci, öznel bir biçimde bakan, okura daha güvenli bir deneyimleme alanı sunan, anlamsal yönden devingen ve çok katmanlı bir yapıya sahip olan bu gerçeklik bireyin iç dünyasında bir tortu bırakır. Onun kavrayışını ve sezgilerini güçlendirir. Elbette kurgunun tüm bu özellikleri okurun iyi bir insan olacağını güvence altına almaz/garantilemez; ancak —*en azından*— onu eşduyuma ya da sevgi temelli bir sempatiye yönlendirebilir.

Kurmaca gerçekliğin etkileri yalın, saf ve tarafsız değildir; tersine karmaşık, derin ve kestirilemezdir. Okurla kurmaca bellek arasındaki edimsel sözleşme, yapıtın niteliğine göre olumlu ya da olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir. Edimsel sözleşme, kurmaca evrenin ilk eşiğinde okurun bazı yargı, tutum ya da düşüncelerini geçici bir süre için de olsa askıya almasını gerektirir. Okurun kurgusal belleğe “*Söylediklerine inanmıyorum!*” deme gibi bir seçim hakkı yoktur, böyle bir karşılık verme durumunda o evrene girmek güçtür. Bu sözleşme sayesinde okurla kurgu arasında “*-miş gibi*” oyunu başlar.

Kurgusal evrenin etki gücü de bu sözel onamayla belirginleşir. Okuru ahlaksal, düşünsel, davranışsal yönlerden bazı seçimlere yönlendirir. Onun değerlerini, tutumlarını, inançlarını, kişiliğini ve görme biçimini dönüştürür ya da tümüyle değiştirir. Özellikle yetkin olmayan —*saf*— okurlar bu gerçekliği bazen nesnel bir gerçeklikmiş gibi yaşamaya eğilimlidirler. Bu nedenle kurmaca eğitimi aracılığıyla okurda gerçek bellekle kurgusal belleğin birbirinden ayrı olduğuna dönük bir farkındalık oluşturulmalıdır. Kurgusal evrenin estetik bir anlayışla kavranması için çocuk okur yönlendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu farkındalığın başlangıç noktası da kurgusal düzeneğe ilişkin bilgi sahibi olmak ve bunları metinsel düzlemde sınamaktır.

Kurmacaya varlık kazandıran düzenek (yazınsal katman ve etik katman) okurda bir gerçeklik duygusu yaratır. Kurmacanın yarattığı bu gerçeklik duygusunun doğru ve uygun bir biçimde alımlanması yazınsal okuryazarlıkla ilgili bir uğraştır. Özellikle çocuk okur açısından daha da yaşamsal bir beceridir. Yetişkinler bile kurmacayı gerçekmiş gibi algılama eğilimindeyken çocuk okurun böyle bir yanılsamayı daha kolay yaşayabileceği söylenebilir. Çünkü gelişimsel ve deneysel sınırlılıklarından ötürü çocuk gerçeklikle düşseli iç içe yaşamaya ya da bunları birbirine karıştırmaya daha eğilimlidir.

Çalışma kapsamında geliştirilen alt amaçlara ilişkin elde edilen sonuçlar maddeler biçiminde şöyle aktarılabilir:

***Alt Amaç 1:** Çocuk edebiyatı yapıtlarındaki kurmaca evren nasıl bir görme biçimine dayanabilir?*

Çocuk edebiyatında kurgulama süreci yoğun olarak yetişkin eylemine dayanır. Bu yazınsal türün en belirgin ikilemi de yetişkin yazar ya da çizer ile çocuk okur arasındaki güç dengelerinin eşitsizliğidir. Bu nedenle yazar ya da çizerin öncelikli görevi kendisiyle çocuk okur arasındaki bu boşluğu kapatabilmektir.

Yetişkinle oranla yaşamsal ve yazınsal deneyimleri daha az olan çocuk okur için bazı olgu, düşünce, durum ya da söylemlerin anlamlandırılması güçtür. Yetişkin okura seslenen bir yazar ya da çizerin okuruyla paylaştığı gerçeklik modeli, izlerkitesinin gerçeklik modeliyle birçok yönden örtüşebilir. Ayrıca yazar ya da çizer yetişkin kitleyle dilediğini paylaşabilir. Bu, etik yönden bir hesap vermeyi gerektirmeyebilir, çünkü yetişkin “iyi-kötü, doğru-yanlış” gibi konularda kararını kendisi verebilir.

Çocuk okur ise hem bilişsel hem de ahlaksal yönlerden bazı seçimlerde bulunmak için henüz yeterli düzeye erişmemiştir. Ayrıca yetişkin sanatçı ile çocuk okurun gerçekliği algılama/kavrama biçimleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle yetişkin edebiyatından farklı olarak yetişkin yazar/çizer çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuk okurla öncelikle birçok açıdan “indirgenmiş bir gerçeklik modeli” paylaşır.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda her bileşen indirgenmiş bir biçimde yapılandırılır. Ancak bu, niteliğin düşük olması anlamına gelmez; tersine çocuk gerçekliğine uygun bir evrenin kurgulanması bunu zorunlu kılar. Bu gerçeklik modeli çocuk okurun ilgi, gereksinim ve gelişim düzeyine koşut bir biçimde sürekli genişleyen bir yapıya sahiptir. Kurguyu somutlaştıran tüm bileşenlerde gittikçe bir çeşitlenme



görülür: yer-zaman genişler, karakter sayısı artar, olay örgüsü karmaşıklaşır, dil ve anlatım derinleşir, çoklu odaklayıma doğru bir yönelim başlar. Kurgusal evrene somutluk veren tüm bileşenler çocuk okurun yaş düzeyi ya da ilgi ve gereksinimlerine koşut bir biçimde çeşitlenir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında anlamın tek üreticisi dilsel göstergeler değildir. Görsel göstergeler de anlamın bir parçası, temel bir belirleyicisi ya da kimi yapıtlarda anlamın tek oluşturucusu olabilir. Ayrıca çocuk edebiyatında çocuk okurun ilgi, gereksinim ve yaş düzeyine bağlı olarak görsel düzenlemeden dilsel düzenlemeye doğru geçen bir kurgulama yönteminden, başka deyişle hacimden zamansallığa doğru kayan kurmaca bir evrenden de söz edilebilir. Özellikle görsellerle desteklenen kurmaca bir yapıtta zamansal ve anlık alımlama birliktedir. Bu açıdan böyle yapıtların karma bir alımlama biçimi oluşturduğu söylenebilir.

Çocuk okurun dünyayı görme biçimi canlı, devingen, parçalı, karnavalistik ve korkularından dolayı da bazen grotesk yönelimlidir. Özellikle karnavalistik ve parçalı görme biçimi çocuklara seslenen yapıtların kurgulanması açısından önemlidir. Çocuğun parçalı görme biçiminin imgelemsel evrene yansıtılması kurgunun inandırıcılığını ve canlılığını artırır. Gerçeklik duygusunun derinleşmesine ve çocuk gerçekliğinin yakalanmasına yardım eder. Böylece çocuk karakter idealize edilmeden kurgusal evrende inandırıcı bir kişiliğe dönüşür.

Çocuk edebiyatı yapıtları bir yandan çocuğun toplumsallaşmasına yardım ederken öte yandan da onun birey olarak etkili olabileceğine dönük bir sezdirimde bulunur. Toplumunun kuşatıcı atmosferini aşabilecek bireysel güç vurgulanır. İşte bu yazınsal türde özellikle çocuk karaktere sorumluluk ve güç verilmesi bu metinlerin karnavalistik yönünü belirginleştirir. Karnavalistik görme biçiminde kurgusal evrendeki çocuk karakterlerin gelişim düzeyi ya da yeterliliklerinin ötesinde beceriler sergiledikleri ve sorumluluk taşıdıkları görülür. Örneğin; okulöncesi döneme seslenen bir yapıtta çocuk karakterin giysilerini yardım almaksızın giymesi, yetişkinlere danışmadan odasını ya da evini terk etmesi gibi büyükler açısından küçük ya da önemsiz görülebilecek eylemler, çocuk için dış erke karşı bağımsızlığın bir göstergesi, özneleşmenin başlangıcıdır. Böylece yazınsal iletişim aracılığıyla —gerçek yaşamdan farklı olarak— çocuk okur, yetişkin dünyasının dayattığı kural ve ilkelerin dışında bağımsız bir devinim ve güç alanına sahip olur. Geçici bir zaman dilimi içinde de olsa gücü elinde tutar.

Karnavalistik görme biçimiyle çocuk karaktere/karakterlere güç verildiğinde yazınsal tonun “umut” temelli bir yapıya bürünmesine de yardım edilir. Böylece gerçek dünyanın tersine bireyin dönüşüm ve değişim üzerindeki etkisi de çocuk okura sezinletilir. Bu nedenle çocuklara seslenen kurgularda çocuk karakter/karakterlere sorumluluk verilmeli, herhangi bir yetişkinin kılavuzluğu ya da onların yardımı olmaksızın çocuk karakter/karakterler bazı güçlüklerin ve sorunların üstesinden gelebilmelidir.

Karnavalistik görme biçiminin birçok açıdan çocuk için uygun olduğu —*çocuk okura umut vermesi, özneliği güçlendirmesi, bireysel gücü vurgulaması, yetişkin otoritesini belli bir süre askıya alması gibi nedenlerden dolayı*— söylenebilir. Ancak yaşamın olağan duygularından korku da çocuk gerçekliğinin başka bir yönüdür. Bu nedenle grotesk atmosfere sahip yapıtlar da çocuk okurlar için kurgulanabilir. Grotesk atmosferlere yer verildiğinde ise özellikle olay örgüsünün sonunda çocuk okur yoğun bir karamsarlık duygusuyla baş başa bırakılmamalıdır. Çocuk karakterin ürküleriyle başa çıktığı ya da yüzleştiği sonlarla çocuk okur buluşturulmalıdır.

**Alt Amaç 2:** *Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik nasıl bir kurgusal atmosfere ve yazınsal tona sahip olabilir?*

Kurgusal yapıtlar aracılığıyla çocuk okurun gerçek yaşamla nasıl bağ kurmasını belirleyen temel öğeler kurgusal atmosfer ve yazınsal tondur. Doğal olarak çocuk okurun dış dünyayla sevgi temelli ve eşduyumsal bir bağ kurması için öncelikle kurgusal atmosfer çocuk okura güç vermeli ve umut içerimli yazınsal bir tona sahip olmalıdır. Karamsarlığın anlık ve geçici duygu durumları olduğu çocuk okura sezdirilmeli ve çocuğun umut dolu bakış açısı diri tutulmalıdır.

**Alt Amaç 3:** *Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçekliğe somutluk kazandıran yazınsal katman nasıl yapılandırılabilir?*

Yazınsal katmanı oluşturan bileşenlerin yetkin bir biçimde harmanlanması öncelikle nitelikli edebiyatın ortaya çıkmasına yardım eder. Yazınsal geleneğin içinde üreticinin bağlı olması gereken bazı kurgusal ilke ya da kurallardan (*odaklayım, anlatıcı, kurmaca karakter/karakterler, olay örgüsü*) söz edilebilir. Dolayısıyla yazar denli gelenek dışına çıkmaya çalışırsa çalışsın yine de bu kuşatıcı alışkanlıklara bağlı kalmak zorunda kalır.

Yazınsal bir tür olan çocuk edebiyatı da yazınsal katmanda yer alan tüm bileşenleri içerir. Ancak diğer bileşenler gibi bunlar da çocuk gerçekliği kapsamında yapılandırılır. Öyleyse burada vurgulanması gereken temel nokta çocuk edebiyatında ihlal edilemeyecek ana ilke ya da yasa “çocuk gerçekliği”dir.

Kurgunun kaçınılmaz ilkelerinden olan ve yazınsal katmana ait olan odaklayım biçimi, anlatıcı türü, anlatıcının konumu çocuk okurun gerçekleştirenlere dönük duygusal, bilişsel ve ahlaksal tepkilerini yönlendirir. Odaklayım biçimi ya da anlatıcının etik ve düşünsel özellikleri önemlidir. Bu nedenle öncelikle seslenen yaş düzeyinin özelliklerine uygun bir bakış açısı ya da anlatıcı türü ve tutumu yeğlenmelidir. Örneğin; soyut işlemler dönemine geçmeyen bir çocuk okurun çoklu odaklayıma sahip bir kurguyla başa çıkması güçtür. Bakış açısının karakterler arasındaki yoğun ve hızlı geçişleri çocuk okurun ilgisini dağıtabilir ya da metni izlemesini güçleştirebilir.

Bakış açısındaki geçişlerin karmaşık olduğu yapıtların alımlanma süreci daha üst düzey bilişsel becerilere gereksinim duyar. Dolayısıyla kurguda bakış açısının değişimi yalın tutulmalı, gerçekleştirenlerin kim tarafından görüldüğü ya da yorumlandığı açık olmalıdır. Olaylara çocuğun gözünden odaklanılmalı, kurgunun inandırıcılığı için karakterlerin özelliklerine uygun bir bakış açısı yakalanmalıdır.

Bütün anlatıcı türlerinin eksik ya da üstün yönleri vardır. Ne var ki kurgulama sürecinde anlatıcı türü belirlenirken çocuk okurun bağımsız ahlaksal çıkarımlarda bulunması için müdahalelerden ve kurgusal sese otoriter yetişkin sesi yüklemekten kaçınılmalıdır. Okurun tepkileri denetim altına alınmaya çalışılmamalıdır. Çocuk okurun ilgisi “yazarın belleği” yerine “kurgusal belleğe” çekilmelidir.

Yazınsal katmandaki olmazsa olmazlardan biri de kurmaca karakterlerdir. Bu karakterler, çocuk okurun kurmacayla nasıl iletişim kurduğunu belirleyen temel bileşenlerdendir. Karakterlerin nitelikleriyle okurun yapıttan yararlanma düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Bu nedenle kurmaca karakterler çocuk okur için inandırıcı, gerçek, tutarlı ve öyküye uygun olmalı, diğer bileşenlerle bütünleşmeli, kendi rol ve doğalarına uygun işlenmelidir. Çok boyutlu kurmaca karakterler niceliksel açıdan sınırlı tutulmalıdır.

İdealist bir çerçeve çizmemek koşuluyla karakterler evrensel ve etik değerlerle donatılmalıdır. Çocuk okur, erdemini yanında durması için çekilmelidir. Yazınsal

değerlendirmelerde ise dilsel birer varlık olmakla birlikte kurmaca karakterlerin insanın doğasını yansıttıkları çocuk okura duyumsatılmalıdır.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda biçem yalnızca bir dilsel sorun değildir. Dilsel yapılar dışında bazı retorik araçlar —*üstkurmaca, noktalama imleri, yazıbilgisi*— da biçemi oluşturan işlevsel öğelerdir. Bunlar sanatçının uyandırmak istediği etkiye bağlı olarak kurguda farklı farklı görevler taşır. Özellikle çocuk okurun okuma eyleminde gereksinim duyduğu kılavuzluk görevini yerine getirirler. Bu nedenle çocuk edebiyatı yapıtlarında biçemdeki tüm öğeler çocuğun ilgi ve gereksinimlerine, kurgunun amaçlarına uygun bir biçimde yapılandırılmalıdır. Ayrıca dil ve edebiyat öğretimi etkinliklerinde ya da yapıtların değerlendirilmesi süreçlerinde —özellikle yapıt incelemelerinde— biçemi oluşturan tüm öğeler göz önünde bulundurulmalıdır.

**Alt Amaç 4:** *Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik hangi yöntemlerle oluşturulabilir?*

Çocuk okur, kurguda özellikle devinim görmek ister. Bu nedenle başvuru yazınsal yöntemler her şeyden önce devinimin ortaya çıkmasına yardım etmelidir. Yapıtın bir eylemle ya da çatışmayla başlaması uygun bir yol olabilir. Devinimin ortaya çıkması için karşılıklı kurgusal konuşmalara yer verilmeli, “söyleme”den çok “gösterme” yöntemi yeğlenmelidir. Çocuk okurun yaş düzeyi ve edebiyat okuma deneyimlerine uygun olarak “söyleme” ve “gösterme”nin birlikte kullanıldığı kurgular da oluşturulabilir. Ayrıca “gösterme”nin daha etkili olması için görsel göstergelerden de yararlanılmalıdır.

Yazarın “söyleme”ye yoğun bir biçimde başvurması denetimi ele alması anlamına gelir. Dolayısıyla çocuk okurun bağımsız düşünceler üretmesi için yazar öncelikle “gösterme” yöntemine başvurmalıdır. Çünkü çocuk okur açısından anlatıcının herhangi bir yorumu ya da söylemi karakterlerin eylem ve davranışlarından daha ikna edici olabilir.

Çocuklar için kurgulama sürecinde ayrıntıların seçimine ve dengenin yakalanmasına özen gösterilmelidir. Özellikle çocuk okurun belleğinde daha etkili ve kalıcı bir imge oluşturmak için görsel ayrıntılarla devinimsel ayrıntılar bütünleştirilmelidir. Betimlemelerden çok devinimsel ayrıntılara yer verilmelidir. Böylece çocuk okurun bilişsel süreçleri hem daha etkin bir duruma gelir hem de kurgu durağanlıktan kurtarılır. Çocuk okurun beş duyusu devindirilerek çok uyaranlı bir ortam

yaratılabilir. Ayrıntıların dengeli olması ayrıca kurmaca evreni çocuk okur için güvenli bir alana dönüştürebilir.

*Alt Amaç 5: Çocuk edebiyatı yapıtlarında kurmaca gerçeklik hangi nedensellik ve amaçlılık çerçevesinde somutluk kazanabilir?*

Yazınsal bir yapıtın kurgulanması yalnızca bilişsel süreçlerle ilgili değildir, yazar ya da çizerin insanı, doğayı ve diğer canlıları nasıl gördüğüyle de ilgilidir. Eğer herhangi bir kurmaca yapıt yalnızca bilişle ilgili olsaydı onu salt kavramlara indirgeyerek açıklamak olası olabilirdi. Oysa en yüce gerçeğin peşine düşen estetik üretim insanın iç dünyasında bir duygulanım yaratmayı hedeflediği için etik bir duruşa ya da görme biçimine de gereksinim duyar.

Kurgusal gerçeklik, iletişimsel bir kaygı ve örtük ya da açık bir gündemi de içeriğinde barındırır. Özellikle çocuk okurun yaşamla umut dolu bir bağ kurması ya da okuma eylemiyle mutlu olması yazar ve çizerin sorumluluğunun bilincine varmasına bağlıdır. Bu nedenle çocuk edebiyatı yapıtlarının kurgulama süreci her zaman için yaratıcı öznenin duyarlılığını zorunlu kılar. Karakterlerin işlenmesi, simgesel dilin kullanımı, canlı ya da doğaya ait imgelerin dönüştürülmesi ve konu, ileti ya da izleklerin seçimi gibi birçok bileşen çocuk okurun iyiliğinin göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Bu açıdan çocuklara seslenen yazınsal bir kurgu, estetik bir ürün olmanın yanında merkezinde etik bir kaygıyı da barındırır.

Sanatçının da mutlaka onadığı ya da karşı çıktığı değer ve değerler dizgesi vardır. Bu durumda okur kurgusal düzeneğin merkezinde etik bir katmanla karşı karşıya kalır. Ayrıca okurun kurmaca karakterlerin görsel imgelerine ilişkin yargıları daha bulanık ve değişken iken, onların ahlaksal tutumlarına dönük düşünceleri daha açık olabilir. Okurun imgelemsel gerçekliğe, algılanabilir bir gerçeklik değeri yüklemesinin temel nedenlerinden biri de karakterlerin varlıklarına dönük bu ahlaksal değerlendirmelerdir. Son bilimsel çalışmalar irdelendiğinde de bellekteki imgelerin gerçek dünyayla benzer süreçleri izledikleri görülür.

Yazınsal bir yapıtın etik boyutu, ahlaksal bir dersin okurla paylaşılmasından tümüyle ayrı bir durumdur. Ahlaksal ders —yazınsallığın dışında— öğreticilik kaygısıyla oluşturulmuş metinlerin belirgin bir özelliğidir. Oysa edebiyat da etik de çıkar gözetmeyen ve duyarlı bir görme biçimiyle ilgilidir. Bu yönüyle yazınsal nitelikteki kurgusal bir evren, etik kodlar üretmez, tersine okuru etik kodlar ve etik

açmazlar üzerine düşünmeye yönlendirir. Etik gibi içerimini bir görev ya da bir ödev olarak yapılandırılmaz, aktarmaz. İnsanlık durumuyla, yaşamın akışıyla ilgili oluntular aracılığıyla okuru ahlaksal seçimler yapma konusunda bağımsızlaştırır.

Çocuklara seslenen kurgusal yapıtlarda etik katman ilk aşamada yetişkin yazar ya da çizerin çocuk okura dönük sorumluluğuyla ilgilidir. Yetişkin sanatçı birçok yönden henüz yeterli düzeye erişmemiş çocuk okurla her olgu, durum, olay ya da düşünceyi paylaşamayabilir. Anlamlandırılması güç konu, izlek ya da dilsel kullanımların çocuğun belleğinde yaratacağı etkileri kestirmek güçtür. Böyle bir yaklaşım, etik bir sorumluluğu ve hesap verilebilirliği koşullar.

Etik sorumluluğun diğer bir boyutu ise insana, diğer canlılara ve doğaya ait imgelerin işleme yöntemiyle ilgilidir. Bu açıdan çocuk edebiyatında çocuk okurun iyiliği için —poetik bir gerçeklikte olsa da— sanatçının imgeler üzerinde dilediği denenceleri geliştirebileceğini söylemek güçtür. Özellikle kitle iletişim araçlarının yoğun etkisinde kalan ve şiddeti çok fazla kanıksayan günümüz çocuklarının bunu nasıl yorumlayacağı hesaba katılmalıdır. Bu nedenle yazar ya da çizer her şeyden önce bu tür imgeleri yalnızca biyolojik birer varlık olarak görmemeli, onların kültürel gerçekliğini ve içkin değerini çocuk okura duyumsatabilmelidir. Kurguda yazınsal bir imge olsa bile insan onurundan, yaşamın kutsallığından ve bedenin dokunulmazlığından yana olunmalıdır.

Sanatçının imgelere dönük sınırsız uygulamaları kurgusal evrende imgelemsel bir şiddete neden olabilir. İmgesel şiddet, kurguda yazar/çizerin insan, diğer canlılar ve doğa üzerinde gerçekleştirdiği kaba, sert, sınırsız ve ayrıntılandırmaya dayalı imgelemsel dönüştürme ya da denemelerdir. Elbette bunun kurgusal dünyada etik yönden bir bedeli ya da yaptırımını yoktur, ancak okuma eylemiyle çocuğun bellek ve iç dünyasında olumsuz etkilenmelere neden olabilir.

Yazınsal bir kurgunun etik gündemi daha yalıtılmış, daha saflaştırılmış ve daha özgürleştirici bir temele dayanır. Özellikle diğer bütün bileşenler tarafından somutlaştırılan yazınsal izlekler, ahlaksal akıl yürütme açısından yararlıdır. Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları da —*hangi yaş düzeyine seslenirse seslensin*— içeriklerinde önemli izleklere yer verirler. Bu tür yapıtlar çalışkanlık, barış, dayanışma gibi önemli değer ve izlekleri okuruyla paylaşır. Kurgulama sürecinde öncelikle olay ve izlekler diğer bileşenlerle bütünleştirilmelidir. İzlek, diğer bileşenlerden ayrı olarak bir

reklam sloganına dönüştürülmemelidir. Çocuk gerçekliğine uygun olmalı ve ahlaksal bir dersten ayrı olarak daha yalıtılmış bir biçimde işlenmelidir.

Yetişkinlere seslenen bazı yapıtların kurgusunda karakterlerin kapıldıkları öfke nöbetlerinden (*Örneğin; Moby Dick adlı romanda Kaptan Ahab'ın beyaz balınaya karşı kapıldığı öfke nöbetleri*) söz edilebilir, oysa çocuk okura seslenen yapıtlarda kendi dışındaki her şeye bir sevginin, eşduyumun ya da sempatinin duyumsatılması gerekir. İmgelemsel evren yoğun öfke nöbetlerinden ve önyargılardan arınık olmalıdır. İnsan ve yaşamın vazgeçilmezliği için “olması gereken”i etik bir bakış açısıyla yakalamaya çabalamalıdır.

### Öneriler

Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan görüş ve düşünceler çocuk edebiyatı alanında ürün veren ya da vermeye çabalayan yazar ya da çizerlerle paylaşılabilir. Özellikle kurmaca eğitimi açısından paydaşların (öğretmen, sanatçı, akademisyen...) ilgileri yazınsal ve etik katmanlara çekilebilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında bu katmanlar sistematik bir yol gösterebilir.

Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, yazınsal katman ve etik katman açısından incelenebilir. Özellikle çocuklara seslenen yazınsal yapıtlar dilsel ve görsel göstergeler kapsamında kurgusal atmosfer ve yazınsal ton açısından değerlendirilebilir.

Dil ve edebiyat öğretiminde kurgusal metinler incelenirken bu tür metinler yalnızca düzeneksel —anlatıcı, olay örgüsü, yer-zaman— bir bireşim olarak değil de ahlaksal bir evren olarak da irdelenmelidir. Böylece öğrenci anlatının merkezine inerek, kurgunun dünyasına ya da değerlerine ilişkin ahlaksal akıl yürütmelerde bulunabilir.

Dil ve edebiyat eğitimi etkinlikleri çerçevesinde öğrencinin ilgisi kurgusal belleğe çekilmelidir. Bu nedenle özellikle Türkçe ders kitaplarındaki kurgusal metinler incelenirken yazar yerine anlatıcıya odaklanılmalıdır. Anlatıcının ve yazarın birbirinden ayrı kişilikler sergileyebileceği çocuk okura sezdirilmelidir.

Kurgusal yapıtlar değerlendirilirken çocuğun ilgisi öncelikle mikro düzeye — başka deyişle metinsel evrene— çekilmelidir. Böylece kurgusal metin tüm yönleriyle içselleştirilebilir. Ancak kurgusal ürünün daha üst düzey bir görme biçimi ya da alımlama becerisi kazandırması için çocuk okurun/öğrencinin ilgisi orta ve üst düzeylere de (mezo ve makro düzeyler) çekilmelidir.

Çocuk edebiyatında anlatıcının çocuk okura karşı tutumunu belirlemek için anlatıcı türleri ve anlatıcı konumu üzerine farklı çalışmalar yapılabilir. Özellikle yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları süredizinsel bir biçimde belirlenerek anlatıcı tutumunun ya da konumunun yıllara göre nasıl bir değişim gösterdiği irdelenebilir. Böylece çocuk edebiyatının gelişim sürecinde yazarın çocuk okura dönük nasıl bir yaklaşım sergilediği ortaya konabilir.

Tümüyle öznel süreçlere dayanan kurgusal evrenin yazar ya da çizerler açısından nasıl bir anlam ve değer taşıdığını belirlemeye dönük çalışmalar yapılabilir. Örneğin; çocuk edebiyatı yazarlarının yaratım sürecinde kurmaca karakterlere yaklaşım biçimleri (*yansıtmacı-göstergebilimsel; klasik-romantik*) nitel bir araştırma deseniyle incelenebilir. Bu tür karakterlerin sanatçılar açısından yalnızca göstergesel birer varlık mı yoksa ontolojik birer varlık mı oldukları sorgulanabilir. Çocuk okurlar açısından kurmaca karakterlerin anlam ve değerini betimleyen farklı çalışmalar da gerçekleştirilebilir.



## KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akkuş, R. (2011). *Türkçe Dersinde Simgesel Dil Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Benzetme, Kişileştirme ve Deyim Kullanımına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim*. Ankara: Bilgi Yayınevi .
- Akyüz, E. (2014). *Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocukların Eşduyumsal Eğilimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, E., Karagül, S., ve Şen, E. (2016). *Çocuk Düşlerinin Ardındaki Yazar: Muzaffer İzgü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişimine Katkısı. *Çocuk Çocuk*(24), 32-33.
- Anderson, N. A. (2013). *Elementary Children's Literature (Infancy Through Age 13)*. New Jersey: Pearson Education Publication.
- Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı Beyin (Dehanın Nörobilimi)*. (K. Güney, Çev.). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Applebee, A. N. (1978). *Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader (The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood)*. New York: Cambridge University Press.
- Arat, N. (2006). *Etik ve Estetik Değerler* (4. b.). İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles. (2014a). *Nikomakhos'a Etik*. (S. Babür, Çev.) Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Aristoteles. (2014b). *Poetika* (11. b.). (S. Rifat, Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, C. (2007a). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 189-200). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, C. (2007b). Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından "100 Temel Eser"deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme. *4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi "Risk Altındaki Çocuklar"* içinde (s. 85-98). İstanbul Üniversitesi.

- Aslan, C. (2008). Ayla Çınaroğlu'nun "Mago" Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi. A. Gültekin, M. Semerci, ve F. Koşmak (Ed.), *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu Dizisi* içinde (s. 35-48). Eskişehir: Uçanbalık Yayınları.
- Aslan, C. (2013, Nisan). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çocuk Çocuk (Anne Baba Eğitimci Dergisi)*, (102), 29-32.
- Austin, J. L. (2009). *Söylemek ve Yapmak*. (R. L. Aysever, Çev.) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Aysever, R. L. (2009). Sunuş. J. L. Austin içinde, *Söylemek ve Yapmak* (R. L. Aysever, Çev., s. 9-32). İstanbul: Metis Yayınları.
- Aytaç, G. (1990). *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*. Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Aytaç, G. (2003). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Badiou, A. (2013). *Etik (Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme)*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Bahtin, M. (2005a). *Rabelais ve Dünyası*. (Ç. Öztekin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bahtin, M. (2005b). *Sanat ve Sorumluluk (İlk Felsefi Denemeler)*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bailey, K. (1982). *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- Barone, D. M. (2011). *Children's Literature in the Classroom (Engaging Lifelong Readers)*. New York: The Guilford Press.
- Barthes, R. (2013). *Dilin Çalışma Sesi*. (A. Ece, N. K. Sevil, ve E. Gökteke, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bator, R. (1983). *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Chicago: American Literary Association .
- Bauden, N. (1974). A Dead Pig and My Father. *Children's Literature in Education* (5), 3-13.
- Bayraktar, N., ve Yaşar, F. Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe V. Sınıfta Deyim Öğretimine İlişkin Uygulamalar ve Deyim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım. *Tömer Dil Dergisi*, (127), 7-20.
- Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel Edebiyat Eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Beard, A. (2004). *The Language of Literature*. New York: Routledge Publication.
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Bennett, A., ve Royle, N. (2016). *Şu Edebiyat Denen Şey (Okumak, Düşünmek, Yazmak)*. (M. Erkan, Çev.) İstanbul: Notos Kitap.
- Berger, A. A. (1997). *Narratives in Popular Culture, Media, and Everyday Life*. London: Sage Publications .
- Berger, J. (2017). *Görme Biçimleri*. (Y. Salman, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Billow, R. M. (1981). Observing Spontaneous Metaphor in Children. *Journal of Experimental Child Psychology* (31), 430-445.
- Booth, W. C. (2012). *Kurmacanın Retoriği*. (B. O. Doğan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Brombert, V. (2016). *Fanilik Üzerine Düşünceler*. (A. Terzi, Çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.
- Bruner, J. (2004). Life As Aarrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Büyüktuncay, M. (2014). Söz Edimleri Kuramı ve Edebiyat: Anlam, Bağlam Ve Yinelenebilirlik. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 93-105.
- Calvino, I. (2011). *Amerika Dersleri (Gelecek Binyıl İçin Altı Öneri)*. (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Can, D. T. (2012). *Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Canetti, E. (2015). *Sözcüklerin Bilinci*. (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Carpenter, H. (1987). *Secret Gardens: A Study of the Golden Age of Children's Literature*. London : Unwin Paperbacks.
- Cevizci, A. (2014). *Etik (Ahlak Felsefesi)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cohn, D. (2008). *Şeffaf Zihinler (Kurmaca Eserlerde Bilincin Sunumu)*. (F. B. Aydar, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Colston, H. L. (2015). *Using Figurative Language*. New York: Cambridge University Press.
- Colston, H. L., ve Kuiper, M. S. (2002). Figurative Language Development Research and Popular Children's Literature: Why We Should Know, "Where the Wild Things Are". *Metaphor and Symbol*, 17(1), 27-43.
- Compagnon, A. (2016). Edebiyat Ne İşe Yarar? (S. Kılıç, Çev.), *Notos*, (61), s. 24-33.
- Coplan, A. (2004). Emphatic Engagement with Narrative Fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-152.
- Culler, J. (2007). *Yazın Kuramı*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

- Culley, J. (1991). Roald Dahl- "It's About Children and It's for Children"- But Is It Suitable. *Children's Literature in Education*, 22(1), 59-73.
- Çalışkan, N. (2009). *Kavramsal Anahtar Modeliyle İki Dilli Çocuklara Metafor ve Deyim Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S., ve Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(12), 1211-1225.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin Nasıl Okur?* (O. Karakaş, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim Yayınları.
- Demirel, A., ve Özbey, V. (2016). *İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*. L. Bayrak (Ed.) Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Derrida, J. (2010). *Edebiyat Edimleri*. (M. Erkan, ve A. Utku, Çev.). İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Dil Derneği. (2008). *Yazım Kılavuzu* (8. b.). Ankara: Cumhuriyet Kitapları.
- Dilidüzgün, S. (1993). Çocukların Sorunlarına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Milliyet Sanat*, (313), s. 39-40.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. S. Sever (Ed.), *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)* içinde (s. 253-267). Ankara Üniversitesi.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilts, R. (2016). *Dil İllüzyonları* (VI. b.). (A. V. Çubukçu, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Doherty, B. (2001). *Talking Books*. (J. Carter, Söyleşi Yapan). New York , USA: Routledge.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve empati* (32 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eagleton, T. (2011). *Şiir Nasıl Okunur?* (K. Genç, Çev.). İstanbul, Agora Kitaplığı.
- Eagleton, T. (2012). *Edebiyat Olayı*. (B. Yüce, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Eagleton, T. (2015). *Edebiyat Nasıl Okunur?* (E. Ersavcı, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eagleton, T. (2016). *İyimser Olmayan Umut*. (E. Ayhan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ecevit, Y. (2011). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Eco, U. (2011). *Genç Bir Romancının İtirafı*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Eco, U. (2016). *Açık Yapıt* (3. b.). (T. Esmer, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Erzen, J. N. (2012). *Çoğul Estetik*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Feldman, F. (2013). *Etik Nedir?* (2. b.). (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Forster, E. M. (2016). *Roman Sanatı* (2. b.). (Ü. Aytür, Çev.). İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat*. (E. Kapkın, ve A. T. Kapkın, Çev.). İstanbul: Pavel Yayınevi.
- Gadamer, H.-G. (2002). Felsefe ve Edebiyat. (Ş. Çoraklı, ve A. Sarı, Çev.). *Edebiyat nedir?* (s. 13-38). Erzurum: Babil Yayınları.
- Gamble, N., ve Yates, S. (2002). *Exploring Children's Literature (Teaching the Language and Reading of Fiction)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gardner, H., and Winner, E. (1978). The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. *Critical Inquiry*(1), 123-141.
- Gardner, J. (1984). *The Art of Fiction* (4. b.). New York: Alfred A. Knoff.
- Genette, G. (2011). *Anlatının Söylemi (Yöntem Hakkında Bir Deneme)*. (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Goering, S. (2014). Using Children's Literature as A Spark for Ethical Discussion: Stories That Deal with Death. C. Mills (Ed.). *Ethics and Children's Literature* (s. 233-246). Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Golden, J. M. (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature (Explorations in the Construction of Text)*. New York: Mouton de Gruyter.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel Psikoloji*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Goodman, N. (2010). *Dünyalar Nasıl Yapılır?* (A. Terzi, Çev.). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma Uğraşı* (5. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gülsoy, M. (2014). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık (Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları)* (10. b.). İstanbul: Can Yayınları.
- Gültekin, İ., Arhan, S., Başar, S., Coşkun, S., Demirel, T., ve Türker, H. (2016). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. K. Deniz (Ed.). Ankara: MEB Yayınları.

- Gümüş, S. (2016). Edebiyatın Anlamı ve Büyüsü. *Notos* (61), s. 19-23.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul : Multilingual .
- Hancock, B., Ockleford, E., ve Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Nottingham: The NIHR RDS for The East Midlands.
- Harari, Y. N. (2015). *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens (İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi)*. (E. Genç, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde Etik* (2. b.). (S. K. Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Heidegger, M. (2009). Sanat Yapıtının Kökeni. M. Yılmaz, ve M. Yılmaz (Ed.). *Sanatın Felsefesi Felsefenin Sanatı* (N. Özüydin, Çev.). (s. 112-181). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Howarth, M. (2014). *Under the Bed, Creeping (Psychoanalyzing the Gothic in Children's Literature)*. North Carolina: McFarland and Company Publishers.
- Hunt, P. (1994). *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Huxley, A. (2014). *Edebiyat ve Bilim*. (Ü. Özönlü, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.
- Huxley, A. (2016). Önsöz. *Cesur Yeni Dünya* (14. b.). (s.19-28). (Ü. Tosun, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- İnce, Ö. (2002). *Yazınsal Söylem Üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı Öğretme. Z. İpşiroğlu (Ed.). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (s. 47-60). İstanbul: Cem Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme* (3. b.). İstanbul: Afa Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). Çocuk Yazını Eleştirisi. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)* içinde (s. 173-176), Ankara Üniversitesi.
- Johansson, V. (2013). "I Am Scared Too": Children's Literature for An Ethics Beyond Moral Concepts. *Journal of Aesthetic Education*, 47(4), 80-109.
- Jusdanis, G. (2012). *Kurgu Hedef Tahtasında (Edebiyatın Savunusu)*. (Ç. Öztekin, Çev.). İstanbul: koç Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, M. (2003). *Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Karatay, H. (2014). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. T. Şimşek (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (s. 81-129). Ankara : Grafiker Yayınları.

- Karr, M. (2016). *Onlar Nasıl Yazdı?* (M. Akcanbaş, Çev.). İstanbul: Beyaz Baykuş Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. b.). Ankara: Engin Yayınevi.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Kepenekçi, Y. K., ve Aslan, C. (2011). *Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Keysers, C. (2011). *Empatik Beyin*. (A. Eper, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2004). *Fazıl Hüznü Dağlarca'nın Şiirlerinin İmgesel Dil Becerisine Katkısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kidd, D. C., and Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory Of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- Kingwell, M. (2014). The Ethics of Ethics and Literature. *World Literature Today*, 23-26.
- Kıran, Z., ve Kıran, A. (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri* (3. b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kıran, Z., ve Kıran, A. E. (2006). *Dilbilime Giriş* (3. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kohl, H. (2012). Sunuş. G. Rodari içinde, *Düş Kurma Kuralları* (s. 7). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kuçuradi, İ. (2011). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2013). *Sanata Felsefeyle Bakmak*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kula, O. B. (2008). *Kant Estetiği ve Yazın Kuramı*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Kundera, M. (2012). *Roman Sanatı* (4. b.). (A. Bora, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2015). *Metaforlar (Hayat, Anlam ve Dil)*. (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Leech, G. and Short, M. (2007). *Style in Fiction*. London: Longman Publication.
- Levine, P. (2009). *Reforming the Humanities (Literature and Ethics From Dante through Modern Times)*. New York: Palgrave Macmillan Publication.
- Llosa, M. V. (2012). *Genç Bir Romancıya Mektuplar*. İstanbul: Can Yayınları.
- Lodge, D. (2013). *Kurgu Sanatı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., and Coffel, C. M. (2013). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Boston: Pearson Education Publication.

- Mallan, K. (2013). Empathy: Narrative and Children's Literature. Y. Wu, K. Mallan., and R. McGillis içinde, *(Re)imagining the World* (s. 105-114). London: Springer Publishing.
- Manguel, A. (2013). *Okumalar Okuması*. (S. Okyay, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Manguel, A. (2016). *Kelimeler Şehri*. (E. E. Taşçıoğlu, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk Felsefesi*. (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayıncılık.
- McCarthy, T. (2016). *Tenten ve Edebiyatın Gizemi*. (C. Taşçıoğlu, Çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- McKenzie, J. (2005). Bums, Poos and Wees: Carnavalesque Spaces in the Picture Books of Early Childhood or Has Literature Gone to The Dogs? *English Teaching Practice and Critique*, 4(1), 81-94.
- Melrose, A. (2002). *Write for Children*. London: Routledge Falmer .
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Algılanan Dünya*. (Ö. Aygün, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Miller, J. H. (2002). *On Literature*. London: Routledge Publication.
- Moran, B. (2011). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul : İletişim Yayınları .
- Murakami, H. (2013). *Koşmasaydım Yazamazdım*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Murdoch, I. (2015). *İyinin Egemenliği*. (T. Gülal, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nabokov, V. (2014). İyi Okurlar ve Yazarlar. (A. L. Batur, ve F. Özgüven, Çev.). *Edebiyat Dersleri* (s. 35-41). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neiman, S. (2016). *Ahlaki Açıklık (Yetişkin İdealistler İçin Bir Kılavuz)*. (N. Tokdoğan, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk Edebiyatı* . İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nikolajeva, M. (2012). Guilt, Empathy and the Ethical Potential of Children's Literature. Mart 16, 2015 tarihinde <http://www.barnboken.net/index.php/clr/article/viewFile/139/221> adresinden alındı.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning (Cognitive Approaches to Children's Literature)*. Philadelphia: John Banjamins Publishing:
- Nikolajeva, M., and Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge Publication.



- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Nodelman, P., and Reimer, M. (2003). *The Pleasure of Children's Literature*. Boston: Allyn Bacon Publication.
- Oatley, K. (2011). Narrative Empathy: Empathy is Critical in Fiction, in History, and in Life. Nisan 5, 2016 tarihinde Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/blog/the-psychology-fiction/201109/narrative-empathy> adresinden alındı
- Oğuzkan, F. (2013). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. New York/London: Garland Publishing.
- Onur, B. (1994). Sunuş. B. Onur (Ed.). *Toplumsal Tarihte Çocuk* (s. 1-7). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Oskay, Ü. (2014). *Roman ve Etik*. İstanbul: İnkılap Kitabevi .
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Örge, F. (2003). *İlköğretim 1. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma* (7. b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özlem, D. (2014). *Etik (Ahlak Felsefesi)*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Painter, C., Martin, J. R., and Unsworth, L. (2012). *Reading Visual Narratives (Image Analysis in Children's Picture Books)*. Bristol: Equinox Publishing.
- Palmer, B. C., and Brooks, M. A. (2011). Reading Until the Cows Come Home: Figurative Language and Reading Comprehension. *International Reading Association*, 47(5), 370-379.
- Pamuk, O. (2011). *Saf ve Düşünceli Romançı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pamuk, O. (2014). Orhan Pamuk'la Romanları Üstüne. *Kitap-lık*, 4-15. (J. Bisson, Söyleşiyi yapan, ve O. Türkay, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Parer, M. Ö. (2004). *Rus Biçimciliği ve Şklovski*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pessoa, F. (2012). *Huzursuzluğun Kitabı*. (S. Özen, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş* (2. b.). (V. Atayman, ve G. Sezer, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Pollio, M. R., ve Pollio, H. R. (1974). The Development of Figurative Language in Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(3), 185-201.
- Pospelov, G. (2014). *Edebiyat Bilimi (2. b.)*. (Y. Onay, Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Rall, J., ve Harris, P. L. (2000). In Cinderella's Slippers? Story Comprehension from the Protagonist's Point of View. *Developmental Psychology*, 36(2), 202-208.
- Ramachandran, V. S. (2015). *Öykücü Beyin (Bir Nöroloğun Bizi İnsan Kılanın Ne Olduğuna Dair Arayışı)*. (A. C. Çevik, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim Yayınları.
- Randall, W. L. (2014). *Bizi "Biz" Yapan Hikayeler (Kendimizi Yaratma Üzerine Bir Deneme)* (2. b.). (Ş. S. Kaya, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rees, D. (1988). Dahl's Chickens: Roald Dahl. *Children's Literature in Education*, 19(3), 143-155.
- Reynolds, R. E., and Ortony, A. (1980). Some Issues in the Measurement of Children's Comprehension of Metaphorical Language. *Child Development*(51), 1110-1119.
- Rimmon-Kenan, S. (2005). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics* (2. b.). London/New York: Routledge Publishing.
- Rodari, G. (2012). *Düş Kurma Kuralları*. (A. Akbaş, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan (The Impossibility of Children's Fiction)*. London: The Macmillian Press.
- Rudman, M. K. (1995). *Children's Literature (An Issues Approach)*. New York: Longman Publication.
- Russell, B. (2016). *Batı Felsefesi Tarihi (1. Cilt)*. (A. Fethi, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sale, R. (1982). The Audience in Children's Literature. G. E. Slusser, E. S. Rabkin, and R. Scholes (Ed.). *Bridges to Fantasy*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Samur, A. Ö., Metinnam, İ., ve Şen, E. (2016). *Yaşanmışlık ve Karşıtlıklar Üzerinden Edebiyatı Okumak (Sevim Ak'la Bir Söyleşi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sanders, B. (2016). *Öküzün A'sı (Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi)* (4. b.). (Ş. Tahir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarbay, A. (2016). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. C. Maçoğlu (Ed.). Ankara: Meram Yayıncılık.
- Sartre, J. P. (2011). *Edebiyat Nedir?* (4. b.). (B. Onaran, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

- Savater, F. (2014). *Oğluma Ahlak Üstüne Öğütler*. (Ş. Karadeniz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sawyer, W. (2012). *Growing up with Literature*. New York: Wadsworth Cengage Learning Publication.
- Scarry, E. (2006). *Kitapla Hayal Etmek*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Scholes, R., Phelan, J., ve Kellogg, R. (2006). *The Nature Of Narrative*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (2011). *Söylemek ve Anlatmaya Çalışmak*. (R. L. Aysever, Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Sebald, W. G. (2016). Kendinden Kuşku Duymayan Edebiyat Sahtekarlıktır. *Notos Edebiyat Dergisi*, 60-70. (J. Wood, Söyleşiyi Yapan, ve O. Tecimen, Çev.). İstanbul: Notos Kitap Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)* (24. b.). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Seuling, B. (2005). *How to Write A Children's Book and Get It Published* (3. b.). New Jersey: John Wiley and Sons Publication.
- Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 41-56). Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2007). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler. Z. Güneş (Ed.). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* (s. 39-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları .
- Sever, S. (2011). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Seslenen Kitaplarda Bulunması Gereken Temel Özellikler. Z. Güneş (Ed.). *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı* (s. 55-71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2011). Resimli Kitapların Okulöncesi Dönemdeki Çocuğun Gelişim Sürecine Katkısı. Z. Güneş (Ed.). *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı* (s. 1-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve Edebiyat* (7. b.). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Singer, P. (2015). *Pratik Etik*. (N. Çatlı, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Smedman, M. S. (1988). Springs of Hope: Recovery of Primordial Time in "Mythic" Novels of Young Readers. *Children's Literature*, 16, 91-107.
- Smith, H. (2005). *The Writing Experiment (Strategies for Innovative Creative Writing)*. Australia: Allen and Unwin Publication.

- Smith, M. W., and Wilhelm, J. D. (2010). *Fesh Takes on Teaching Literary Elements (How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme)*. Boston: Scholastic Teaching Resources.
- Solso, R. L., MacLin, M. K., ve MacLin, O. H. (2013). *Bilişsel Psikoloji* (5. b.). (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Kitabevi.
- Stephens, J. (2005). Analysing Texts Linguistics and Stylistic. P. Hunt (Ed.). *Understanding Children's Literature* (s. 73-85). London/New York: Routledge Publishing.
- Stephens, J. (2010). Impartiality and Attachment: Ethics and Ecopoeisis in Children's Narrative Texts. *International Research in Children's Literature*, 205-216 .
- Sutherland, R. D. (1985). Hidden Persuaders: Political İdeologies in Literature for Children. *Children's Literature in Education*, 16(3), 143-157.
- Svoboda, E. (2013). Do "Hero's Journey" Narratives Create Heroes? Nisan 13, 2016 tarihinde <https://www.psychologytoday.com/blog/what-makes-hero/201312/do-heros-journey-narratives-create-heroes> adresinden alındı
- Şklovski, V. (2010). Teknik Olarak Sanat. T. Todorov (Haz.). *Yazın Kuramı* (M. Rifat, ve S. Rifat, Çev.). (s. 71-90). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taylor, M., Hodges, S. D., and Kohanyı, A. (2003). The Illusion of Independent Agency: Do Adult Fiction Writers Experience Their Characters As Having Minds of Their Own? *İmagination, Cognition and Personality*, 22 (4), 361-381.
- Todorov, T. (2016). *Ya Sanat Ya Hayat*. (A. U. Kılıç, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Trites, R. (2000). *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa: University of Iowa Press.
- Tuna, S. (2011). *Söz Edimleri Kuramı Bağlamında Dil-Etik İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi ). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkçe Sözlük. (2016, Mart 12). *Türk Dil Kurumu*. [http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_contentveview=frontpageveltemi d=1](http://www.tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_contentveview=frontpageveltemi d=1) adresinden alındı
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler)*. Ankara: Yeni Reform Matbaacılık.
- Uğur, N. (2007). *Anlambilim*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Ulaş, S. E., Güçlü, A. B., Uzun, E., Uzun, S., ve Yolsal, Ü. H. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- UNICEF. (2015, Kasım 25). *UNICEF*. UNICEF Web Sitesi: [http://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_cr23.pdf](http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf) adresinden alındı
- Uygur, N. (2009 ). *İnsan Açısından Edebiyat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Vermeule, B. (2013). *Edebi Karakterlere Neden Önem Veririz?* (M. Sözen, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Weiland, H., Bambini, V., and Schumacher, P. B. (2014). The Role of Literal Meaning in Figurative Language Comprehension: Evidence from Masked Priming ERP. *Human Neuroscience*, 8, 1-17.
- Wellek, R., ve Warren, A. (2001). *Yazın Kuramı*. (Y. Salman, ve S. Karantay, Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Wikipedia. (2016, Kasım 2). *Wikipedia*. Wikipedia Web Sitesi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Mary\\_Celeste](https://tr.wikipedia.org/wiki/Mary_Celeste) adresinden alındı
- Wilde, O. (2012). *Sanatçı: Eleştirmen, Yalancı, Katil (Estetik ve Etik Üzerine)*. (E. Soğancılar, K. Genç, F. Özgüven, ve T. Armaner, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Winner, E., McCharty, M., and Gardner, H. (1980). The Ontogenesis of Metaphor. R. P. Honeck, and R. R. Hoffman (Ed.), *Cognition and Figurative Language* (s. 393-423). Erlbaum: Hillsdale.
- Winner, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, J. (2010). *Kurmaca Nasıl İşler?* (E. Bodur, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Edebiyat Eleştirisi: Çocuk Kalbi Romanında Anlatının Biçimlenişi ve Söylemsel Niyetler. *Bilig*(66), 315-334.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı* (27. b.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zapf, H. (2009). Literary Ecology and Ethics of Text. *New Literary History* (39), 847-868.
- Ziegler, F., Mitchell, P., ve Currie, G. (2005). How Does Narrative Cue Children's Perspective Taking? *Developmental Psychology*, 1(41), 115-123.

## GÖNDERME YAPILAN EDEBİYAT YAPITLARI

- Adalı, B. (2016). *Arkadaşım Papi*. (A. D. Eroğlu, Res.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ak, B. (2008). *Doğumgünü Hediyesi*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ak, S. (2004). *Uçurtmam Bulut Şimdi*. (B. Ak, Res.) İstanbul: Can Yayınları.
- Akal, A. (1997). *Ben Minicik Bir Bebeğim*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Akal, A., ve Yener, M. (2008). *Denizin Büyüsü* (2. b.). (M. Delioğlu, Res.) İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Aksoy, S. K. (2009). *Yolculuk*. (S. Deliorman, Res.) İzmir: Tudem Yayınları.
- Almond, D. (2012). *Ay'a Tirmanan Çocuk*. (P. Dunbar, Res., ve M. Kazmaoğlu, Çev.) İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Alpöge, G. (1996). *Şıp ile Tıptıp*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arya, D. (2016). *Yedi Denizlerde: Kükreyen Kırklar*. (M. Tugen, Res.) İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Atxaga, B. (2016). *Kendini Aslan Sanan Şola*. (M. Valverde, Res., ve İ. Ayaşlı, Çev.) İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Avcı, F. (2010). *Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?* (8. b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, F. (2014). *Benim Minik Kırmızı Balığım*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları .
- Behrengi, S. (2013). *Küçük Kara Balık*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Bonilla, R. (2016). *Öpücük Ne Renktir?* (3. b.). (M. Beykan, Çev.) İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Borges, J. L. (2012). *Ficciones (Hayaller ve Hikayeler)* (11. b.). (F. Özgüven, ve T. Uyar, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boyne, J. (2013). *Çizgili Pijamalı Çocuk*. (T. Törüner, ve T. Törüner, Çev.) İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Boyne, J. (2016). *Ormanın Kalbindeki Çocuk*. (Z. Biliz, Çev.) İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Briggs, R. (2013). *The Tin-pot Foreign General and the Old Iron Woman*. London: Penguin Books.
- Calvino, I. (2011). *İkiye Bölünen Vikont*. (E. Luzzati, Res., ve R. Teksoy, Çev.) İstanbul: YKY Doğan Kardeş.
- Calvino, I. (2014). *Kesişen Yazgılar Şatosu* (4. b.). (S. Sayıt, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Carrol, L. (2016). *Alis Harikalar Ülkesinde* (3. b.). (J. Tenniel, Res., ve T. Uyar, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Cemali, Z. (2006). *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Cemali, Z. (2016). *Ballı Çörek Kafeteryası*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Cerda, A. G. (2013). *Miquel*. (J. Zabala, Res., ve S. Nilüfer, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Clements, A. (2008). *Karne Oyunu*. (M. Kazmaoğlu, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Cobb, R. (2016). *Acıkmadım ki*. (S. Atlıhan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Cohen, L. (2017). *Annemin Karnında*. (E. Lescoat, Res., ve H. Bilgen, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Collodi, C. (2015). *Pinokyo'nun Maceraları*. (F. Özdem, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Crew, G. (1994). *The Watertower*. (S. Woolman, Res.) Australia: ERA Publication.
- Cross, G. (2014). *Yarıdan Sonra*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Çınaroğlu, A. (2006). *Babaannemin Gözü Ağrıdı*. (A. Eroğlu, Res.) İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Çınaroğlu, A. (2010). *Mago* (4. b.). İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2008). *Kuş Ayak*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları .
- Dahl, R. (2005). *Çarli'nin Çikolata Fabrikası*. (Q. Blake, Res., ve M. Oytay, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2011). *Mo'nun Gizemi*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Der, A. (2013). *Küçük Cadı Şeroks*. (H. Korman, Res.) İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Dinamo, H. İ. (2000). *Kenti Yiyen Çocuk*. İstanbul: Gendaş Çocuk Yayınları .
- Druon, M. (2000). *Yeşil Parmaklı Tistu*. (E. Güntekin, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Erdoğan, F. (2011). *Kuşumu Kim Kışkırladı?* İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Gavalda, A. (2002). *35 Kilos D'espoir*. Montrouge Cedex: Bayard Editions Jeunesse.
- Gavalda, A. (2015). *35 Kilo Tembel Teneke*. (A. Aslan, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Gravett, E. (2016). *Bir Daha*. (S. Ö. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Haar, J. T. (2009). *Oleg ya da Kuşatma Altındaki Şehir*. (E. Kayaoğlu, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Haar, J. T. (2014). *Hayatı Sevmeye Devam Et*. (S. N. Kaya, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Hartling, P. (2010). *Benjamin Anna'yı Seviyor*. (N. Neydim, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Juster, N. (2013). *Hayalet Gişe* (7. b.). (J. Feiffer, Res., ve Y. Akbaş, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kafka, F. (2017). *Dönüşüm*. (G. Sert, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koch, B. (2006). *Kuşu Kuşu Kendine Ev Arıyor*. (L. Türer, Çev.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Lind, A. (2016). *Kumkurdu*. (K. Digman, Res., ve A. Arda, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Lindgren, A. (2007). *Pippi Uzunçorap*. (A. Arda, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lionni, L. (2016). *Pezzettino* (4. b.). (K. Atakay, Çev.). Ankara: Elma Yayınevi.
- Ludwig, S. (2011). *İmdat, Öğretmenim Küçüldü*. (T. Gülcan, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maar, P. (2016). *Bay Bello'ya Tekrar Kavuşmak*. (U. Krause, Res., ve S. Kaya, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Mackinnon, M. (2010). *Bisküvi Adam*. (E. Tempurin, Res., ve S. Atlıhan, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Matthews, L. S. (2013). *Balık* (12. b.). (M. Kazmaoğlu, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Molnár, F. (2015). *Pál Sokağı Çocukları* (25. b.). (T. Demirkan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Mulligan, A. (2015). *Çöplük* (5. b.). (A. C. Ünver, Çev.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Norman, L. (2000). *Grandpa*. Sdney: Scholastic Australia.
- Nöstlinger, C. (2011). *Kim Takar Salatalık Kral'ı* (15. b.). (S. Dilidüzgün, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Nöstlinger, C. (2011). *Lollipop*. (N. Neydim, Çev.). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Öğmel, Ü. (1998). *Kırmızı Düşmanın Düşü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öğmel, Ü. (2010). *Ben Bir Çizgiyim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öner, Ç. (2015). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.



- Rodari, G. (2009). *Soğan Oğlan*. (C. Leon, Dü., ve A. Özer, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Rodari, G. (2010). *Marko ile Mirko'nun Serüvenleri*. (S. Girgin, Dü., ve E. Cendey, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Rodari, G. (2012). *Masal Masal İçinde*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Rodari, G. (2013). *Gökyüzünden Gelen Pasta*. (S. Girgin, Dü., ve E. Cendey, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Rodari, G. (2014). *Yalancılar Ülkesi*. (S. Girgin, Dü., ve E. Cendey, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Saint-Exupery, A. D. (2015). *Küçük Prens*. (C. Süreya, ve T. Uyar, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Saramago, J. (2015). *Dünyanın En Büyük Çiçeği*. (J. Caetano, Res., ve E. İmre, Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Sayman, A. (2016). *Kırmızı Kuş*. (D. Üçbaşaran, Res.). İstanbul: YKY Doğan Kardeş.
- Schoene, K. (2016). *Canım Arkadaşım*. (Y. Kılınç, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sepulveda, L. (2014). *Martıya Uçmayı Öğreten Kedi*. (M. Delioğlu, Res., ve S. Özen, Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Sertbarut, M. (2007). *Tuna'nın Büyülü Dünyası*. (Ö. Gücüyener, Res.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Servi, H. (2013). *Umacı*. (S. Girgin, Res.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sgardoli, G. (2016). *Dünyanın En Acayip Hayvanı*. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları .
- Şahinkanat, S. (2012). *Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan?* (A. İ. Alican, Res.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şahinkanat, S. (2013). *Annemin Çantası*. (A. İ. Alican, Res.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, T. (1998). *Eşek Çalanlar Çetesiyle Savaş*. İstanbul: Çınar çocuk Yayınları.
- Tuğcu, K. (2008). *Sakat Çocuk*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Tumanov, V. (2013). *Böcek Çocuk*. (D. Güngör, Çev.). İstanbul: Çınar Yayınları.
- Tumanov, V. (2016). *Haritada Kaybolmak* (91. b.). (S. Güran, Dü., ve M. Kazmaoğlu, Çev.). İstanbul: Gümüşüğü Kitaplığı.
- Ural, Y. (2012). *Müzik Satan Çocuklar*. (H. Soyöz, Res..) İstanbul: Marsık Yayıncılık.
- Ümit, A. (2016). *Masal Masal İçinde*. (O. Demir, Res.). İstanbul: Everest Yayınları.

Ünal, A. G. (2008). *Sözcük Sihirbazı*. (S. Ceylan, Res.). İzmir: Tudem Yayınları.

Villeminot, V. (2015). Yatağın Altındaki Canavar. (V. Villeminot, ve F. Multier, Res.). *Cesur Çocuklara Korku Hikayeleri* (Y. Varnalı, Çev.). (s. 21-26). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Erhan ŞEN

**Doğum Tarihi:** 18.02.1982

**Telefon (Cep):** 0507 390 94 59

**E-Posta Adresi:** senn.erhan@gmail.com

### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2001-2005
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2007-2009
Doktora	Türkçe Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2012-...

### İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2005-2009
Müdür Yardımcısı	Milli Eğitim Bakanlığı	2009-2011
Araştırma Görevlisi	Celal Bayar Üniversitesi	2011-2012
Araştırma Görevlisi (35. Mad.)	Ankara Üniversitesi	2012-...

### Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Şen Erhan (2016). Çocuk Edebiyatında Bir Yaşam Gerçekliği Olarak Ölüm Olgusu Üzerine Bir İnceleme Sevim Ak Örneği. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 14-23. (Yayın No: 3276762)

Şen Erhan (2013). Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Günlük Yaşama İlişkin Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *International Journal Of Language Academy*(1), 55-70. (Yayın No: 1664423)

**Ulusal ve Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:**

Şen Erhan (2017). An Analysis on The Graphology Functions in The Books Suggested to Pre-School Children. *Language, Literature and Culture in Education 2017*. (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (ISBN: 978-80-89864-04-1).

Şen Erhan (2017). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Kitap Önerirken İzledikleri Yaklaşımların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 73 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3544377).

Şen Erhan, Doğan Güldenoğlu Bilge Nur (2016). Oğuz Tansel'in Derleyip Yazdığı Çocuk Masallarının İletiler Açısından Çözümlemesi. *Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. yılında Oğuz Tansel Sempozyumu*, 421-432. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3544364).

Şen Erhan, Altuntaş İlke (2016). 100 Temel Eser'e İlişkin Yapılmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analizi. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Doi: DOI 10.14527/9786053186397 (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)(Yayın No:3275667).

Şen Erhan (2016). Language Teacher's Opinions on The Usage of Children's Literature Works. *International Conference On Language and Literature in Education and Research 2016* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:3275474).

Şen Erhan (2015). Çocuk Edebiyatı Yapıtları Üzerine Yapılan Eleştiri Metinlerinin Çözümlemesi. VII. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Yayın No:1664395).

Şen Erhan (2013). Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Çatışmaların Yapılandırılması Kim Takar Salatalık Kral'ı Adlı Yapıt Üzerine Bir İnceleme. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (/)(Yayın No:1664426).

Şen Erhan (2015). Examining The Concept of Hope in Children's Literature. *International Hope and Happiness Conference* (Yayın No:1664398).

Şen Erhan (2014). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Simgesel Dilden Yararlanma Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı (Yayın No:1664403).

Turhan Hatice, Şen Erhan, Akpınar Meriç (2014). Görsel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Bir Uyarın Olarak Okul Öncesi Çocuk Kitapları. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 167-174. (Tam Metin Bildiri). (Yayın No:1664417).

Şen Erhan (2012). Türkçe Ders Kitaplarındaki Tahkiyeli Metinlerde Yer Alan Kahramanların Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu (Yayın No:1664393).

Şen Erhan (2012). Bir Yaşam Gerçekliği Olarak Ölüm Olgusunun Çocuğun Anlam Evrenine Sunulması. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu (Yayın No:1664465).

#### **Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:**

Yaşanmışlıklar ve Karşıtlıklar Üzerinden Edebiyatı Okumak Sevim Ak (2016). İnce Samur Ayşe Özgül, Metinnam İhsan, Şen Erhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 89, ISBN:978-605-136-283-0, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3276054).

Çocuk Düşlerinin Ardındaki Yazar Muzaffer İzgü (2016)., Akyüz Emine, Karagül Sedat, Şen Erhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 106, ISBN:978-605-136-281-6, Türkçe(Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3276118).

#### **Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:**

Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi, Bölüm adı:(İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Öğrenim Gören Ermeni Öğrencilerin Türkçe Yazılı anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi (Sahakyan Nunyan Ermeni Ortaokulu Örneği)) (2016). Turhan Hatice, Şen Erhan, Akpınar Meriç, Anı Yayıncılık, Editör: Selahattin Dilidüzgün, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 647, ISBN:978-605-170-119-6, Türkçe (Bilimsel Kitap), (Yayın No: 3275890).

**Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

Şen Erhan (2016). Çocuk Yazınında Umut ve Mutlu Son İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. Çocuk ve Medeniyet Dergisi, 1(1), 137-150. (Kontrol No: 3276460).

**Diğer Yayınlar:**

Şen Erhan (2014). Otoriter Anlayış Karşıtlığı ve Gianni Rodari. Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, 653-662. (Ulusal) (Hakemsiz) (MAKALE Özgün Makale) (Yayın No: 1664407).

