

SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATINA FARKLI AÇILARDAN BAKMAK: GENETİK, METİNDEN METİNE, BİÇİMSEL, DÖNÜŞÜMSSEL VE SOSYOKÜLTÜREL ELEŞTİRİ*

Firdevs KAPUSIZOĞLU**
Bayram BAŞ***

Öz: Anlaşılması zor konuları çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun anlatı ve görsellerle ele alan sorun odaklı kitapların eğitimde birer araç olarak kullanılabilmesi; eğitmen ve ebeveynlerin eserlerin anlam potansiyelini ortaya çıkaracak çözümleme modellerinden yararlanabilmeleriyle yaygınlık kazanacaktır. Bu sebeple çalışmada Wolf'un (2004) çoklu bakış açısı önerisi ile sorun odaklı resimli kitapların genetik açıdan eserlerin üreticisi ile, biçimsel açıdan eserlerin biçimsel unsurları ile, metinlerarasılık açısından eserleri diğer metinlerle, dönüşümsel açıdan eserlerin okurun benliği ile, sosyokültürel açıdan eserlerin dünya ile ilişkisini ele alan çözümleme modelleri irdelenmiştir. Araştırma sonucunda her modelin kendine has güçlü ve sınırlı yönlerinin olduğu tespit edilmiş, çözümleme modellerinin birlikte kullanılması hâlinde çocukların edebî metne dair alımlarının artacağı öngörülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Sorun Odaklılık, Resimli Kitaplar, Metin Çözümleme, Çoklu Bakış Açısı.

Looking at Problem-Oriented Children's Literature from Different Perspectives: Genetic, Text-to-Text, Formal, Transformational and Sociocultural Criticism

Abstract: Problem-focused books that deal with difficult-to-understand topics with narratives and visuals appropriate to children's interests and needs, can only be used as educational tools if educators can benefit from analysis models that will reveal the semantic potential of the works. For this reason, with Wolf's (2004) multiple perspective suggestion, the relationship of problem-oriented picture books with the producer of the Works (genetic), their formal elements (formal), other texts (text-to-text), the reader's self (transactional) and the world (sociocultural) was examined. The study concluded that each model has its own strengths and limitations, but if critical perspectives are combined according to the text and context, children's reception of the literary text will increase.

Keywords: Children Literature, Problem Orientation, Picturebooks, Text Analysis, Multiple Perspectives.

Giriş

Sipe (2023, s. 110)'ın "resim ve dilin birleşmesiyle ortaya çıkan estetik bir nesne" olarak tarif ettiği resimli kitapların; görsel ve sözlü işaret sistemleri, ışık ve ses gibi içerdiği birden fazla kiple çocuk edebiyatını tür, konu, biçim gibi açılardan metamorfoza uğrattığı görülmekte, bu durum çocuk yazımına dair pek çok akademik çalışmayı gündeme getirmektedir. Bu çalışmalardan bazıları son yıllarda üretilen resimli kitaplar

* Bu çalışma "Çocuk Edebiyatında "Göç" Teması Üzerine Çoklu Bakış Açısı Temelli Bir Araştırma" adlı doktora tezinin kuramsal verileri derlenerek hazırlanmıştır.

** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul/TÜRKİYE. E-posta: firdevskapu@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-1410-421X.

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul/TÜRKİYE, E-posta: bayrambas@gmail.com. ORCID No: 0000-0003-3569-9395.

arasında çocuklarla konuşmanın zor olduğu konuları edebiyat yoluyla onların dünyasına yaklaştırmayı amaçlayan sorun odaklı edebiyat ürünlerinin hem çocuk edebiyatı literatürü hem de eğitim bilimleri alanlarında inceleme nesnesi olarak dikkat çektiğine işaret etmektedir (Daniel, 2014; Lukens vd., 2016; Yakar, 2018; Yılmaz ve Yakar, 2018; Kırcı, 2020; Kaya ve Tanrıverdi, 2020; Öztürk, 2022; Çağlar, 2022; Wolf vd., 2023). Uluslararası fuarlar veya çeşitli medya araçları, farklı dillerde hazırlanan bu kitapların çeviri veya adaptasyon yoluyla tüm dünyada ulaşılabilirliğini kolaylaştırmakta; bu sayede ırkçılık, din ayrımı, savaş, göç, istismar, cinsel eğitim, ölüm, ayrılık, boşanma, şiddet, akran zorbalığı, engellilik konulu eserlerin dolaşımı artmakta ve çocuk edebiyatının sınırları değişmektedir.

Çocukların anlamakta zorlanacakları hassas konuları sanatsal yaratıcılığı yüksek, hayal gücünü besleyen, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde ele alan nitelikli kitapların üretimi ve dolaşımı artsa da ebeveyn ve eğitimcilerin kitaplara yaklaşım biçimleri konusunda rehberlik almaları, bu kitapların anlam potansiyelini ortaya çıkarmak için önem arz etmektedir. Hunt (2002, s. 10) “yetişkin edebiyatı için düşünülmüş kuramlardan faydalanarak çocuk edebiyatına geniş çaplı eleştirel bir yaklaşım sergilenebileceğini; psikanalitik eleştiri, okur merkezli eleştiri, feminist eleştiri, alımlama estetiği, mit çözümlemesi gibi yaklaşım biçimleriyle çocuk edebiyatı metinlerinin çözümlenebileceği”ni ifade etmiştir. Son yıllarda ülkemizde araştırmacıların (Ulu Aslan ve Baş, 2020; Ateş vd., 2019; Sıddık, 2019; Kaşkaya, 2021; Dumanlı ve Esen, 2022; Çelikkat, 2022; Günyüz, 2022) çocuk edebiyatına yönelik eleştiri çalışmalarına ilgiyle yaklaştığı görülmektedir. Edebî eserlere yönelik bakış açılarının çeşitlenmesi, bu konudaki kültür ve anlayışın zenginleşmesine katkı sağlayacak, okurlara eserlere farklı açılardan bakabilme ve tatmin olma deneyimi kazandıracak, yazarların üretim sürecine etkide bulunarak nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasını destekleyecektir. Bu sebeple çalışmada öğretmen adayları, öğretmen, ebeveyn ve okurların sorun odaklı çocuk kitaplarını kritik etmekte yararlanabilecekleri çok boyutlu bir çözümleme modeli (Wolf, 2004) katkı ve sınırlılıklarıyla ele alınacaktır.

1. Çocuk Edebiyatında Değişen Perspektif ve Sınırlar

Çeşitli ilkeler, ölçütler veya sınırlandırmalar yoluyla çocuk edebiyatına dair tanımlamalar (Sever, 2013; Oğuzkan, 2013; Dilidüzgün, 2018; Şirin, 2019; Barone, 2011; Nikolajeva ve Scoot, 2000; Sipe, 2011; Lukens vd., 2018) yapılmakla beraber edebiyatın belirli bir cinsiyete, gruba, yaş aralığına yönelik müstakil bir tanımlamaya ihtiyaç duymadığı görüşü dün olduğu gibi bugün de tartışılan konular arasındadır. Gökalp çocuklar için ayrı bir edebiyata lüzum görmediğini belirtir (1924, akt. Gökşen, 1972, s. 7). Baltacıoğlu (1933, akt. Gökşen, 1972, s. 7) özel besin, özel hava, özel dil olmayacağı gibi çocuklar için özel bir edebiyat da olamayacağı görüşündedir. Ataç, (akt. Yazıcı, 2011) çocuklara okutulacak kitapların büyükler için yazılanlar arasından seçilmesini önermektedir. Çehov da “Çocuklar için ayrı ilaç/tıp mı var?” sözüyle (akt. Şirin, 2016, s. 21) yaşadığı dönemde çocuklar için ayrı bir edebiyattan bahsetmeye gerek olmadığını ifade eder.

Çocuklar için ayrı bir edebiyat olamayacağını öne sürenler; mit, masal, hikâye, tiyatral gösteriler gibi sözlü geleneğe dair anlatıları çocuk edebiyatının kaynağı olarak kabul ederken (Şimşek ve Yakar, 2016); Özgül (2005, s. 59) “dünyanın herhangi bir kavminin geleneğinde -ninni hariç- yalnızca çocuklar için üretilmiş bir edebiyat dalına yahut edebî türe rastlamanın mümkün olmadığını, her milletin masalını yetişkinlerin ürettiğini, anlattığını ve dinlediğini” belirterek bu ürünleri çocuk edebiyatının kaynağı olarak gösterme fikrini irdelemektedir. Ona göre çocuklar sözlü anlatımlara ancak yetişkinlerin yanlarında bulunmaları sebebiyle dolaylı olarak maruz kalmış, hiçbirinin

hedef kitlesi doğrudan kendileri olmamıştır. Rundell (2020, s. 23) da masallar konusunda aynı fikirdedir: “Peri masalları hiçbir zaman sadece çocuklar için değildir. Masallar genç yaşlı, kadın erkek, ulus ayırt etmez; ısrarla ve azimle herkese kucak açar. Bu durum sözlü geleneğe ait ürünlerin asıl hedef kitlesinin çocuklar olmadığını gösterir.” Batıda ve sonraları çeviri yoluyla tüm dünyada çocuk edebiyatı literatüründe popüler olan Robenson Crusoe, Gulliver’in Gezileri, Heidi, Pinokyo, Alice Harikalar Diyarında gibi toplumsal meselelere dair eleştiri içeren eserlerin de hedef kitlesi yalnızca çocuklar değildir. Eskiden doğrudan çocuklara seslenen eser sayısı az olduğundan onlara genellikle yetişkinler için yazılan eserlerin okutulduğu bir gerçektir. Çocuklara özgü bir edebiyattan söz edilemeyeceği görüşünü ileri sürenler her zaman bu durumu örnek olarak göstermektedirler (Oğuzkan, 2013).

Günümüzde hedef kitle olarak doğrudan çocukları esas alan eserlerin de yetişkinlerin sorumluluğunda olması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Lukens vd. (2018, s. 6-7) bunu “çocuk edebiyatının çift yüzlü doğası” olarak ifade eder. Onlara göre çocuk edebiyatı iki tür okuru avlamak zorundadır: “Biri çoğunlukla metni seçen, satın alan yetişkin; diğeri ise onu okuyan çocuktur. İkinci olarak ise yazarın daima yetişkin, okurun ise çocuk olmasıdır. Bu durumda eğer çocuk edebiyatı okurların zevki için yazılmışsa o zaman çocukların alacağı zevk de yetişkin yazarların hayal ettiği biçimde tasarlanmıştır.”

Hedef kitle, amaç, biçim, içerik, seviye, sınır, ölçüt, işlev vb. ölçütlerle edebiyatın içinde özel bir yer edinen (Baş, 2015, s. 5) modern çocuk edebiyatında üç temel kavramdan bahsedilir: ‘Çocuk bakışı’, ‘çocuğa göre’lik ve ‘çocuk gerçekliği’. Bu üç kavram, çocuklar için yapılacak edebiyatın pedagojik, görsel ve estetik kabul ölçütlerinin anahtarı durumundadır (Şirin, 2019). Çocuk bakışı metne çocukların dürbünüyle bakabilmeyi gerektirir. Şirin (2019)’e göre “Öznesi çocuk olan, çocuk bakışıyla yazılan, poetik-estetik dil dizgesiyle işlenen, çocukların yanı sıra yetişkinler tarafından da ilgiyle okunabilen eser çocuğa göredir.” Çocuk gerçekliği ise Dilidüzgün (2004)’e göre “çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanması”dır. Yetişkinler gibi çocuklar da bir öyküde tatmin arayışı içindedir ve deneyimleri daha sınırlı olduğundan ancak ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden metinlerle bunu sağlayabileceklerdir. Daha kısıtlı olan bu anlayışla başa çıkabilmek için çocuk kitaplarındaki fikirler daha yalın ve anlaşılır bir şekilde ifade edilir. Yalınlık ifadesinden basit veya yüzeysel bir anlatım anlaşılmalıdır. Çocuk edebiyatında yalınlık ilkesi “biçimsel yalınlık ilkesi” ve “içeriksel yalınlık ilkesi” olmak üzere ele alınabilir. “Biçimsel yalınlık ilkesi ölçüde, dilde; içeriksel yalınlık ilkesi ise düşüncede, tiplerde ve içtenlik” ile çocuğa eğilen bir edebiyat ve sanatın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Taşdelen, 2005). Rundell (2020, s. 12) da çocuk kitaplarını “edebiyatın votkası” olarak yorumlar. Ona göre “Çocuk edebiyatında sözü damıtmak gerekir. Bu edebiyatın en iyi örneklerinde umut, açıklık, neşe, korkunun en arketipsel biçimleri en saf biçimiyle ifade edilir.”

Çocuk edebiyatı daima yetişkin yazarların hayal ettiği biçimde yazılmıştır. Dolayısı ile toplum değıştikçe yetişkinlerin çocukları ve çocukluğu hayal etme biçimlerinin bir kısmı da değışmekte ve bu, onlar için yazılan metinlere de yansımaktadır. Çocuk edebiyatı yazarları artık çoklu uyaranlara maruz kalan, sık sık görsel zekâsını kullanmak durumunda kalan, dijital gelişmelerle ilgi ve ihtiyaçları değışen çocuk okurlara hitap etmektedir. Çocuk edebiyatı üreten yazar ve çizerler, çocukların maruz kaldığı çoklu uyaranlara uyumlu, çok kipli bir edebiyat yaratmaktadırlar. Çocuk kitapları artık her şeyi bilen hâkim bakış açısını yansıtmaktan epey uzaklaşmış, bakış açısını genişletmiştir. Alışılmadık pek çok konuyu gündemine alarak farklı türleri birbiriyle kaynaştırmış ve

sınırlarını da genişletmiştir. Hatta denilebilir ki değişen gündem, çocukluk algısı ve çocukluk ihtiyaçları; sınırları ortadan kaldırmıştır. Tüm bunlara ek olarak çocuk kitaplarının formunda da dikkat çekici değişiklikler görülmektedir. Bu değişim yeni grafik uygulamaları, metinde anlatılmayarı üstlenen ve anlamı genişleten çizimler; çizgisel olmayan, sırasına göre gitmeyen olay örgüleri ile gerçekleştirilmektedir. Bakış açısı, sınırlar veya formlar değişirken okuma biçimlerinin de bu rüzgârdan etkilendiğini söylemek mümkündür. Okurun kitapla tek taraflı kurduğu ilişki yerini çocukların akranları, ebeveyni veya öğretmenleriyle iş birlikli okumalar gerçekleştirmesine bırakmış, etkileşimli okuma uygulamalarının geliştirilmesine imkân sağlanmıştır. Bununla birlikte artırılmış gerçeklik teknolojileriyle desteklenmiş okuma deneyimleri, sesli kitap uygulamaları da gelişen ve değişen dünyada yerini almaktadır.

2. Postmodernizm Etkisinde Resimli Kitaplar

Postmodernite kavramı, modernite karşıtı bir süreci değil onun içinde gerçekleşen bir dönüşümü işaret etmekte; modernitenin totaliter tezlerine, bilimle temellenen üstanlatılarına yönelik bir kuşku ve sorgulamayı (Kılıç, 2015, s. 106) içermektedir. Modernizm, genel anlamda yirminci yüzyılın başlarındaki sanat ve edebiyatta “yeni yap” düşüncesini vurgularken postmodernizm, yirminci yüzyılın ikinci yarısında sanatta ve edebiyatta değişim yaratacak bir kırılmayı yansıtır. Kılıç’a göre (2015, s. 110) “Postmodernist sanat hiyerarşik ve elitist yapıyı kırmada modernist sanattan farklı olarak yeniyi değil geçmişe, geçmişin anlatılarına yönelerek geçmişin popüler kültürle yeniden keşfindeki değişimin yansımaları içerir.”

Postmodern düşünme biçiminin en önemli kuramcılarında biri olan Lyotard’ın postmodernizm ile ilgili düşüncelerine bakıldığında öncelikle onun felsefe, siyaset, sanat, bilim ve etik gibi insana özgü etkinliklerin doğasını o güne kadar yapılanın aksine üstanlatılardan bağımsız olarak ve yeniden değerlendirerek ortaya koyduğu görülmektedir (Özcan, 2022, s. 168). Bu anlamda Lyotard (1993) “düşüncenin yeni koşullar ve eylemler yaratması gerektiği ilkesine bağlı olarak” bilimde, adalette, sanatta, politikada yerleşik düşüncelerin kavramsal işleyişlerindeki dizgeleri sorgular, onları yeni hayallerle dönüştürür. Lyotard’ın (2013) felsefesinde yerleşik düşüncelere karşı, düşünceyi kısırlaştırmaları ve farklı düşüncelere olanak sağlamamaları nedeniyle bir tatminsizlik ve güvensizlik vardır. O, üst-anlatılara karşı toplumda kendini gösteren şüphe ve inançsızlığın nedenlerini, modernizmin üstanlatıları adını verdiği, “rasyonellik”, “ilerleme”, “aydınlanma”, “evrensellik”, “özgürlük” gibi bir düzine temel kavramı, eleştirel bir duruş geliştirmeye de olanak tanıdığı düşünüşü dil oyunları aracılığı ile analiz ederek ele almaktadır (Özcan, 2022, s. 169).

Lyotard (1994, s. 23)’a göre “Modernite ve onu temsil eden bilim üstanlatısı her zaman için geleneksel anlatılarla çatışmıştır.” Çatışmanın temelinde modernitenin ve onun üstanlatısı bilimin, kendini yalnızca yararlı düzenlemelerle sınırlamayı; kendi oyununun kurallarını, tüm anlatı türlerine (destanlar, ninniler, masallar, öyküler vb.) dayatması yer alır. Lyotard postmodernite kavramıyla modernitenin bu türden dayatmalarının yerine, her türden fark’ın kendini ifade etmesine olanak sağlayan çokluğun anlatısının nasıl olanaklı olabileceğini sorgular (Kılıç, 2015, s. 109). Amacı farklı, heterojen dil oyunlarıyla totaliter üstanlatıları bozarak farklı düşünce ve eylemlerin kendilerini ifade edilebilmesini sağlamaktır (Malpas, 2005, s. 104). Goldstone (2002) için de “Postmodern işlerde oyunbazlık, ironi, ayrıksılık, çoklu bakış açıları ve parodi olmazsa olmaz unsurlar arasındadır.”

Postmodern perspektif sanat ve edebiyata tüm bu özellikleri ile yansırken doğal olarak çizgi ve sözcüklerin birlikte üçüncü bir boyut oluşturduğu resimli kitaplarda da kendini göstermiştir. Beklenmedik sekanslar, çözülmemiş sonlar, dağınık imgeler ve

hiciv yaklaşımli üretimleri ile postmodern sanat, ideoloji kapsamına resimli kitapları da almaktadır (Kılıç, 2022). Resimli kitap kavramıyla kastedilenin ne olduğu önemlidir. Lukens ve arkadaşları (2016, s. 47) için çocuk edebiyatı literatüründe “resimli kitap” (picturebooks) ve “resimlendirilmiş kitap” (illustrated books/Picture books) olmak üzere iki ayrı kavram bulunmaktadır. “Resimlendirilmiş kitapta görseller anlatıyı olduğu gibi yansıtmak için kullanılırken resimli kitaplarda anlam metin ve görselle birlikte ortaya çıkmaktadır.” Bu tür kitaplarda resimler anlamın bir parçası olarak rol üstlenirken çıkarılmaları halinde anlam eksik kalmaktadır. (Johnston, 2011, s. 86). Kelimelerin okuru zihninde, resimlerin de izleyicinin zihninde oluşturduğu bir anlam vardır. Resimle kelimenin bulunduğu resimli kitaplarda ise bu çift anlam, üçüncü bir boyut kazanmaktadır (Nodelman, 1988, s. 159). O da resmin ve metnin birlikteliği ile oluşan yeni anlam katmanlarıdır. Bu türün analizinde uzmanlaşan Sipe (1998), söz konusu ilişkiyi vurgulamak için Picture (resim) ve book (kitap) sözcüklerini bilhassa birleştirerek picturebook (resimli kitap) ifadesini ortaya atar çünkü ona göre resimli kitap denilen şey, resim ve dilin birleşmesiyle yaratılan estetik bir nesnedir.

Sipe ve Mcguire (2008) postmodernizm etkisindeki resimli kitapların “oyunbazlık, çok anlamlılık, metinlerarasılık, yıkıcılık ve yüksek ve popüler kültür arasındaki yazarlar ve okurlar arasındaki ayrımları ve edebî türler arasındaki sınırları bulanıklaştırmak” olmak üzere beş tanımlayıcı özelliği olduğunu ortaya koymaktadır. Lewis’e (2001)’e göre “postmodern resimli kitapların en karakteristik özelliği, üst kurmaca nitelikleri”dir. Okuru anlatının ikincil dünyasına çekme eğiliminde olan geleneksel öykülerin aksine (Benton, 1992) üstkurmaca “okuduğunuz şeyin bir kurmaca olduğunu, gerçek olmadığını unutmayın dercesine bizi uzağa iter (Waugh, 1984). Postmodern resimli kitapların; metin-imge ilişkilerine ve okur tepkisine ilişkin neredeyse tüm yerleşik kuramları sorgularken doku, kontrast, boyut, perspektif, renk yoluyla gittikçe gelişen sanatsal formlarla çocuk edebiyatına dair tanımsal sınırları aştığı görülmektedir. Bugün artık çoklu anlam olasılıkları sunarak çocukları kendi bilişsel süreçleri hakkında eleştirel düşünmeye sevk etme potansiyeline sahip görseller içeren, muğlak ve doğrusal olmayan anlatılarla okurların yorumlama düzeyini yükselten, parodi niteliğindeki stiliyle okuru etkisi altına alan resimli kitaplar; bariyerleri yıkarak okurları çok boyutlu düşünmeye davet eden postmodern özellikler taşımaktadır. Bu durum “çocuk kitaplarının alışlageldik biçimsel özelliklerini de etkilemekte; çocuk kitaplarında soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru süregelen akışın aksine okuma eyleminin doğrusallıktan sapmasını sağlayan yeni formların ortaya çıkmasını” sağlamaktadır (Lukens vd., 2016). Bugün hem biçimsel hem de içerik bakımından değişen bu ürünleri salt metin odaklı yorumlamak artık mümkün görünmemektedir.

Sonuç olarak iç içe geçmiş görsel ve sözel sanatlarla geleneksel kitaplardan ayrılrken çocuklarla birlikte yetişkinleri de okur kitlesine dahil ederek onlara yeni görme biçimleri sunan, anlamı okuyucunun çabasına bırakan, devinimsel anlatımıyla okuyucusuna dinamik bir okuma süreci sunan postmodern resimli kitapların; sosyal, kültürel, politik ve eğitimsel açılardan farklı bakış açıları sunması yönüyle çocuk edebiyatında özel bir yere sahip olduğu söylenebilmektedir.

3. Sorun Odaklı Resimli Kitaplar

Çocuk ve çocukluk coğrafyaya, kültürlere, tarihsel sürece göre değişiklikler gösterebilmektedir. Modern çocukluk imgesi rönesans, reform, aydınlanma, romantizm, kapitalizmin doğuşu, sanayileşme süreçleriyle birlikte oluşurken çocuğun farklı dönemlerde farklı yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Çocuk ve çocukluğa dair algının değişmesi, çocuk edebiyatını da doğrudan etkilemiş; biçim, içerik ve ifade biçimine dair arz talep ilişkisini belirlemiştir. Önceleri çocukları güncel meselelerin

eleştiri, metnin diğer metinlerle ilişkisini inceleyen *metinden metine eleştiri*, okuyucunun metinle etkileşimini dikkate alan *dönüşümsel eleştiri* ve kültürel, politik ve sosyal-tarihsel perspektiflere vurgu yapan *sosyokültürel eleştiri* Wolf'un (2004, s. 23) özellikle çocuk ve gençlerin dil gelişimini, eleştirel düşünme becerisini desteklemede sınıflarda etkili gördüğü yaklaşımlardır. Yetişkinler tarafından kimi zaman kurtarıcı kimi zamansa riskli kabul edilen sorun odaklı resimli kitaplara yönelik yapılacak farklı açılardan bakabilme egzersizi; yazar-okur-bağlam arasındaki ilişkinin pekiştirilmesini sağlayacak, eserlerin niteliğini belirlemeyi kolaylaştıracak ve çocuklara nitelikli okuma deneyimi sunacaktır.

4.1. Genetik Eleştiriden Yola Çıkararak Metin Çözümleme

Yazardan eserine kadar olan kalıtım ve soy görüntülerini çağrıştıran genetik terimi nedenlere odaklanmayı gerektirir (Wolf, 2004, s. 24-25). Bu bakış açısında nasıl ki eser yazarın ürünü olarak görünüyorsa yazar da çağın ürünü olarak kabul edilir ve eserin anlaşılması aslında çağın -ve böylece yazarın tüm siyasi, toplumsal yaşamının anlaşılması oranında mümkün görünür (Wolf, 2004, s. 11). "Bir kitap asla yazarının düşüncelerinin suretinden, damgasından daha fazla bir şey taşıyamaz" diyen Schopenhauer (2007, s. 84) edebiyat eserini öncelikle yazarın yaşamı ve yaşadığı dönemin bir yansıması olarak kabul ederken genetik eleştiriye işaret etmektedir. Üstelik genetik eleştiride, yazarın biyografisi ile eser arasındaki bağcıklar sadece yaşadığı deneyimlerle sınırlı olmayıp aynı zamanda hayal dünyalarında mevcut olan sayısız olasılıkla da ilişki içindedir. Hayal güçlerini yansıttıkları hikâyelerinin kurgusuna genetiklerini aktardıkları düşünüldüğünde yazarların biyografilerini iyi analiz etmek, aynı zamanda eserlerini de kritik etmek bakımından önemlidir.

Wolf (2004, s. 25), "resimli kitapları bir materyal olarak derslerinde kullanacak öğretmenlerin sınıflarında, genetik eleştiriden kapsamlı bir şekilde yararlanabileceğini" ifade etmektedir. Jenkins (1999), öğrencilerin yazar çalışmalarını yaparak yazarların hayatlarının ayrıntılarını keşfetmek ve onların belirli metinleri yazma motivasyonlarına ilişkin içgörüler elde edebilmek için sayısız kaynağı -öğretmenlerin desteğiyle- değerlendirmesini önermektedir. Son zamanlarda edebiyat, sanat, bilim ve siyaset gibi alanlarda çalışmalar yapan pek çok kişinin yaşamı ve yaşadığı dönemi ele alan çevrimiçi siteler, bu konuda detaylı bilgiye erişme fırsatı sunmaktadır. Bununla beraber biyografi metinleri, anıları, yazarların hayatları hakkında verdikleri röportajlar ve eserlerine dair karalamalara yer verdikleri taslaklar yine genetik eleştiri için bilgi edinmeyi kolaylaştırmaktadır.

Sorun odaklı bir konuyu ele alan yazarın, ele almak istediği konuyla ilgili yaşamsal deneyimleri söz konusu olabilir. Bu durumda hayatı, travmaları, sorunlarla baş etme yöntemi kurgu ve anlatımı etkileyecektir. Yazarın doğrudan maruz kaldığı bir sorunu ele alması meseleyi tarafsız olarak ele almasına engel olabileceken -ki edebî bir metinde böyle bir zorunluluğa gerek duyulmamaktadır- okurunu her şartta etkisi altına alma olasılığı daha yüksektir. Genetik eleştiri bir metni değerlendirmede alternatif yollardan biri olarak görülürse son derece bilgilendirici olabilir. Rosenblatt (1994, s. 112), "Canlı bir şekilde yanıt verdiğimiz kelimelerin ardındaki yazarı hissetmekten daha doğal ne olabilir?" sözleriyle okurların yazar üzerinden metnin katmanlarına ulaşabilmesinin olanaklarına işaret eder.

Buna rağmen genetik eleştiriye zorlaştıracak hususların da olduğu bilinmelidir. Bazen yazarların kendileri bile tam olarak bilemezken metinlerinde neyi başarmayı umduklarını tahmin etmek zordur. Bir yazarın zihin dünyasına girmek kolay bir iş değildir. Eagleton'ın (1983, s. 68) uyardığı gibi "Birinin kafasının içinde neler olup

bittiğini belirlemeye çalışmanın bariz sorunları vardır. Her şeyden önce, bir yazarın yazma anında kafasında pek çok şey dönüyor olabilir.”

Genetik eleştiri okuru yazarın tercihleri, yaşam biçimi, ilgi alanları, beslendiği kaynaklar, genetik mirasına dair arkeolojik kazılar yapmaya ve bu sayede metinle daha iyi bir ilişki kurmaya sevk etmektedir. Bu, sadece eseri değil eserin ortaya çıkış serüvenini de gözler önüne sererek okuru yazarın metin öncesi sürecine de dahil etmekte, üretim sürecinde yazarı sorumluluğu tek başına üstlenmekten kurtarmaktadır. Üretim okurun yazarı anlamasıyla tek taraflı olmaktan çıkacaktır.

4.2. Biçimsel Eleştiriden Yola Çıkararak Metin Çözümleme

Biçimsel eleştirinin veya yeni eleştirinin odak noktası edebî eserin kendisidir ve biçimciliğin temel kaygısı edebî bütünlüktür. Dolayısıyla yeni eleştiri veya biçimcilik - terimler birbirinin yerine kullanılabilir- bir edebî eseri olay örgüsü, karakter, ton, üslup gibi öğeleri göz önünde bulundurarak ve anlam yaratmak için birlikte nasıl çalıştıklarını tartarak analiz eder ve değerlendirir (Latrobe ve Drury, 2009, s. 119). Yeni eleştirmenlerin hegemonyası, 1930'lardan 1960'lara kadar, diğer teorisyenlerin salt metin yaklaşımını hedef alan saldırılarına kadar uzanmaktadır. Sosyolojik, feminist ve okuyucu tepkisinin hareket noktası olarak yeni eleştiri ölmüş gibi görünse de Bennett'in (1992, s. 678) işaret ettiği gibi, teori “öldüğünün beyan edilmesine rağmen, devlet okullarında ve kolejlerde eleştirel yazı için baskın bir tarz olmaya devam etmektedir.” Bertens (2001, s. 26), teoriyi “hâlâ dikkate alınması gereken bir güç” olarak nitelendirerek bu değerlendirmeye katılmaktadır.

Wolf (2004, s. 26)'e göre biçimci eleştirmen “Yazarı veya potansiyel okurları analiz etmek yerine, edebî eserin kendisini dikkatlice araştırır; anlamlı, uyumlu ve bütünlük bir edebî deneyim yaratmak için birlikte çalışan edebî unsurların birbirine bağlı etkilerini yakından inceler. Okuyucunun kişisel tepkisini edebiyatın ‘doğru’ bir yorumuna giden yolu görme yeteneğini bulanıklaştırdığından ‘duygusal bir yanılgı’ olarak reddeder.” Biçimsel eleştirmenler için anlam, metnin kendi dilinde yatar. Keeseey (1987, s. 75) bu konuda aynı düşüncededir: “Bir görüntünün, motifin, sembolün, karakterin, modelin veya sahnenin anlamı nedir? Her durumda, ögenin kendi bağlamına nasıl uyduğunu, biçimde nasıl işlev gördüğünü görmemiz gerekir. Bu ilişkileri ve ürettikleri anlamları araştırmak biçimsel analizin başlıca görevidir.”

Showalter (2003, s. 98), genç yetişkinlere metne yakından bakmayı öğretirken onları “hikâye anlatmanın büyümlü gücünden uzaklaştırıp dil, imge, kinaye, metinlerarasılık, sözdizimi ve biçime dikkat etmeye” davet eder. Yeni eleştiri veya diğer adıyla biçimsel eleştiriye dikkate alarak edebiyatı okumak, her edebî unsuru tanımlamayı ve eserin temasıyla ilgili olarak analiz etmeyi içerir. Yazarın temel edebî unsurları yaratıcı yönetimi, bu teori için değerlendirme kriterlerini tanımlar. Wolf (2004, s. 98)'e göre olay örgüsü, karakter, çatışma, yer ve zamanı içeren ortam, stil, bakış açısı, tema gibi kurguyu oluşturan unsurlara yönelik yapılan yakın okuma okuyucuların eski alışılmış ve gündelik okuma alışkanlıklarını kırmalarına da yardımcı olur. Onları metnin pasif tüketicileri olmaktansa aktif olmaya zorlar.

Biçimsel eleştirinin okullarda sık uygulanan bir yaklaşım olmasını sağlayan olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Biçimsel eleştiri uzun yıllardır Türkçe derslerinde kullanılması yönüyle mekanikleşmiş ve ilgi çekiciliğini yitirmiş, derslerde alternatif ses ve bakış açılarına kapı aralamayan bir eleştiri yöntemi hâline gelmiştir. Biçimsel eleştiriye dair bir diğer olumsuz durum, öğretmenlerin metnin öğelerinden yola çıkarak girdiği anlam arayışında öğrencilerini metin yorumunun pasif alıcıları olarak konumlandırmalarıdır. Bu durum didaktik bir anlayışla metnin yüzeysel ve ezbere dayalı şekilde ele alınmasına neden olmaktadır. Buna rağmen biçimsel

eleştirinin metne yakından bakmaya yönelik daveti yok sayılmamalıdır. Wolf (2004, s. 28)'e göre "Bir yazarın karakter oluşturmak, ortamı tasarlamak, olay örgüsünü işlemek ve temayı ortaya çıkarmak için kelimeleri ve cümleleri nasıl seçip yerleştirdiği bir sanattır ve yakından incelenmeyi hak eder." Ancak bu eleştiriyi sınıflarda uygularken öğretim ortamını alternatif ses ve yorumlara, çoklu olasılıklara açmak biçimsel eleştirinin mekanikleştirilmesine engel olacaktır. Öğretmenler, çocukları performans izleyicisi olarak sahnenin önünde tutmak yerine, çocukları sergi kurmak ve her bir sanat eserine uygulanabilecek farklı yorumları tartışmak için sahneye davet etmelidirler. Ancak bu sayede sanatın estetiği içselleştirilebilir.

4.3. Metinden Metine Eleştiriden Yola Çıkarak Metin Çözümleme

Metinlerarasılık, Ekiz (2007) tarafından basitçe "bir metnin bir başka, öncel metinle (prätext) olan ilişkisi, bağıntısı hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması" olarak tarif edilmiştir. Kavram ilk olarak Bahktin'in (2001) diyaloji kuramından etkilenen Kristeva (1986) tarafından kullanılsa da aslında gök kubbe altında söylenmemiş bir söz olmadığı sözünü referans alarak bir metnin başka bir metinle etkileşiminin en eski edebî üretim süreçlerinden bugüne değin süregeldiği ve metinlerarasılığın bir kavram olarak kullanılmadığı 1960'lı yılların öncesinde de mevcudiyetini koruduğu bilinmektedir.

Aktulum (2014, s. 101) metinlerarasılığı "bir yeniden yazma süreci" olarak tanımlamıştır. Michael Riffaterre'e göre ise metinlerarasılık, "okurun kendinden önce ya da sonra gelen yapıtta başka yapıtlar arasındaki ilişkileri algılaması"dır (akt. Aktulum, 2000, s. 61). Rosenblatt (1994, s. 15) ise metinlerarasılığı şöyle açıklamıştır: "Bazen kendimizi bir metnin potansiyellerini aynı yazarın diğer metinleriyle, bazen aynı türdeki diğer metinlerle, bazen de tüm hatırlanan okumalarla karşılaştırırken buluyoruz". Bu nedenle, "metinden metine" eleştiri, yazarın benzer konu veya türdeki diğer çalışmaları, halihazırda var olan yazılı ve medya metinleri arasındaki potansiyel bağlantıların karşılaştırılmasına ve zıtlıklara odaklanır.

Ekiz (2007, s. 124)'e göre "Metinlerarası yöntemler açık ve kapalı olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Bir metinde, başka bir metne yapılan gönderme açık ise açık ilişki, değilse kapalı ilişki söz konusudur. Açık ilişkiye alıntılama örnek gösterir iken kapalı/örtük ilişki daha çok okuru ön plana çıkaran, onu aktif kılan, anlam üretmeye zorlayan ilişki formlarıyla kurulur." Çocuk edebiyatı tüm bu farklı metinlerarasılık biçimlerinin özgürce uygulandığı bir alandır. Metinlerarasılık ve çocuk edebiyatını birlikte düşünmek söz konusu olduğunda yetişkinlerin kurguladığı, çocukların maruz kaldığı metinlerde "metinlerarasılığın büyük oranda "saf okur" olan çocuğun evreninde yer edinip edinmeyeceği, edinse de bunun ne şekilde olacağı sorusu" ortaya çıkmaktadır (Özder, 2021, s. 16). Pek çok kuramcı metinlerarasılığı okurdan bağımsız düşünmüştür. Bunun en büyük istisnası "yazınsal iletişimin ve metinlerarası ilişkilerin okur anlamadıkça bir kıymeti olmadığını" söyleyen Michael Riffaterre'dir (akt. Aktulum, 2014). Riffaterre her metinlerarası okumanın okurun da katkısına gereksinim duyduğuna, aslolanın yazardan ziyade metin-okur ilişkisi olduğuna inanmaktadır. Bu sebeple "post-yapısalcı kuramcılar tarafından kavramsallaştırılan metinlerarasılığın, okuru ön plana çıkaran yani okur merkezli teorilerle okunabilecek bir yanı da vardır. Bu noktada da okur anlamlandırma sürecinde üretime katılmış olur ki bu aktif rol ondan bir tür entelektüel sermaye talep eder" (İnce, 2022, s. 125). Bu durum çocuk edebiyatı okurlarının çocuğa göre ve çocuk bakışına uygun bir entelektüel birikim, diğer bir tabirle okuma evreni geliştirmesi gerekliliğini ortaya çıkarır.

Yazarın bir çocuk kitabında metinlerarasılıktan yararlandığı noktada sorması gereken ilk soru, yaptığı göndermelerin okur tarafından anlaşılmasını isteyip istemediğidir. Yazar

göndermelerin anlaşılmasını beklemiyorsa bu noktada dilediği metinden örtük alıntılar, anıştırmalar kullanabilir. Çocuk kitabı yazarlarının daha çok sözlü gelenekten, masallardan yola çıkarak kendine oyunsu bir yeni yaşam alanı yaratmak için parodi ve pastişlerden yararlandığı görülmektedir. Göndermelerinin çocuk okurlar tarafından anlaşılmasını isteyen yazarların ise hedef kitlenin okuma evrenini, entelektüel sermayesini dikkate alması gerekmektedir. Çocukların metnin etkileşimde olduğu diğer metinleri fark edebilmeleri buna bağlıdır. Yazarlar çocukların doğrudan anlayamayacakları göndermeler için bazen yetişkinleri aracı kılarak “metinlerinde çocukların bir yetişkin yoluyla anlayabileceği gizli veya açık alıntılar, göndermeler, anıştırmalar” da kullanabilir (Özder, 2021, s. 19). Buna rağmen gizli ve açık alıntılar yoluyla yapılan göndermelerin okur tarafından anlaşılmadığı durumlar söz konusu olabilir. Anlamlandırma için göndermelerin anlaşılmasının şart olduğu durumlarda metin anlaşılmadığı için okur yazar etkileşimi sekteye uğrayacaktır. Bu sebeple metinlerarasılığı kullanan yazarların çocukların ilgi, ihtiyaç ve yaş düzeylerini dikkate alması önemlidir.

Postmodern bir anlayış olan metinlerarası tekniklerin çocuk edebiyatında kullanımı; okuru farklı metinlerle tanıştırmak, aşına olunandan yabancı olunana geçişi kolaylaştırmak, anımsatma yoluyla okurun okumaya yönelik motivasyonunu artırmak, okura birbirleriyle selamlaşan metinler olduğunu göstermek, farklı bakış açıları kazandırmak, okuru metinlerarasılığın oyuncu dünyasına davet etmek, geleneksel anlatılarla modern anlatılar arasına muzip, eğlenceli, renkli dikişler atmak gibi pek çok amacı görülebilmektedir. Metinlerarasılık kavramını çocuk kitaplarıyla ilişkilendirmek söz konusu olduğunda şömiz, kitap kabı ve kapak içi sayfalarını içeren yan metin unsurlarını da unutmamak gerekmektedir. Kitabın başında ve sonundaki bilgiler de aynı şekilde resimli kitabın önemini anlatmakta her geçen gün daha fazla paya sahip olmaktadır. Örneğin çok kültürlülük kavramını ele alan kurgu dışı resimli bir kitap olarak değerlendirebileceğimiz Dünyanın Çocukları (Edwards, 2022, s. 6), girişinde çocuklara seslenir ve çok kültürlülük hakkında çocukları bilgilendirir. Bu bilgi kitabın anlaşılmasında önemli bir role sahiptir. Lukens vd. (2016, s. 65)’ne göre “Resimli kitapların sınırlayıcı formatı sanatçıyı olay örgüsü unsurları hissettirmek, karakterin özelliklerini tanıtmak veya öyküyü aydınlatacak arka plan bilgisini sunabilmek için uygun olan her boşluğu kullanmaya yöneltmiştir.” Bu eğilim, metinlerarası bağlantı kurmada okura çeşitli ipuçları sunmaktadır.

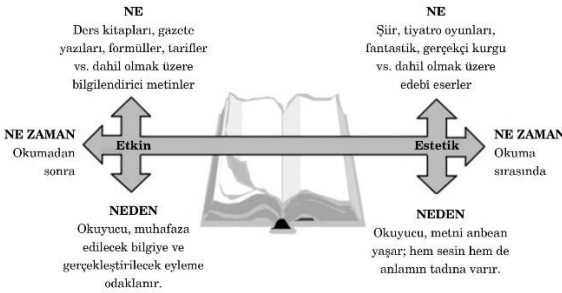
Son zamanlarda eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için, bariyerleri yıkmak üzere harekete geçen postmodern anlatıda en çok “yıkıcı” metinlerin dikkat çektiği söylenebilir. Hartman ve Hartman (1993, s. 204-206)’a göre “*Yıkıcı metinler*; aynı konu, tema, olay veya fikir hakkında çelişkili veya alternatif bakış açıları sunar. *Yardımcı ve tamamlayıcı* metinler; bir konunun veya temanın çeşitli yönlerini keşfetmek için kullanılırken *sinoptik* metinler; tek bir hikâye, fikir veya olay seçmenizi ve bunun versiyonlarını, varyasyonlarını okumanızı sağlar”. Wolf (2004, s. 31), resimli hikâye kitaplarını aktif kullanan öğretmenlere “kendinizi metinden metine eleştiriye yakın hisseder ve bu duruşu benimserseniz, potansiyel bağlantıları tekrarlamak ve vurgulamak için metin kullanımına yönelik seçici bir yaklaşım benimsersiniz.” önerisinde bulunmaktadır. Bu da öğretmenleri bir kitabı/metni merkeze aldıktan sonra onu tamamlayacak, destekleyecek veya eleştirecek başka eserler araştırmaya yönlendirecektir. Bu durumda nitelikli kitaplar diğer nitelikli kitapları adeta oltasına çekecek ve Türkçe öğretmenlerinin nitelikli bir okuma listesi oluşturmasını kolaylaştıracaktır. Sorun odaklı kitapların birlikte, birbirini besleyecek şekilde analiz

edilmesi meselelere dair çok sesli bir ifade sunacak, çocukların problemi ve çözümünü içselleştirmesine olanak tanıyacaktır.

Bu kadar olumlu özelliği varken metinden metine eleştirinin olumsuz yönleri neler olabilir? En önemlisi, metinler arasındaki bağlantıların yüzeysel veya yalnızca ismen yapılmış olması olasılığıdır. Öğretmen ve ebeveynler, bir konunun veya temanın yalnızca yüzeysel yönlerine ilişkin metinleri seçerse örneğin arkadaşlık ilişkilerini ya da akran zorbalığını ele alan kitapları sadece aynı konuyu ele almaları yönüyle ilişkilendirme yoluna giderse daha derin olasılıkları keşfetmek yerine biçimsel bağlantılarda takılı kalacaktır. Wolf (2004, s. 31) “yazılı metinler arasındaki çağrışımların, çocukların yorumlarına yardımcı olmada çok önemli olduğundan öğretmenlerin hem konuyla bağlantılı kitapları hem de ek metinleri büyük bir dikkatle seçmeleri gerektiği”ne değinmektedir.

4.4. Dönüşümsel Eleştiriden Yola Çıkarak Metin Çözümleme

Dönüşümsel eleştirinin ilk temsilcilerinden kabul edilen Rosenblatt’a (1994, s. 12) göre okuyucu “metinle geçmiş deneyimi ve var olan kişiliğinin rehberliğinde” bir araya gelir. Okuma esnasında hafıza, düşünce ve duygu malzemesinden yeni bir düzen, yeni bir deneyim oluşturur. Ona göre “okuyucuların okumada iki ana konumu veya amacı bulunmaktadır. Biri okurun metindeki bilgilere odaklandığı efferent duruş, diğeri metinle yaşadığı deneyime odaklandığı estetik duruştur. Metin ve okuyucu arasındaki etkileşim süreci aktif ve oldukça kişiseldir. Bu etkileşim, okurların bireysel yaşantılarının metinsel anlayışlarını şekillendirmeye yardımcı olduğu estetik bir deneyimdir.” Scherer (2020)’e göre “Okumayı bir süreç olarak ele alan okur tepki kuramına göre okuma, metindeki ipuçlarının seçimi, amaca yönelik seçici dikkat, okuma olayı sonrasında ve okuma işlemi boyunca okuyucunun uyarılmış cevapları, metnin estetik ve bilgi amaçlı okunması arasında sürekli devam eden amaç değişiminden oluşan karmaşık bir birleşimdir.” Okuma sonucunda okurun çıkarımları, metinle arasında gerçekleşen dinamik etkileşimle ilişkilidir.



Şekil 1: Rosenblatt’ın okuma olayını etkili okumadan estetik okumaya uzanan bir sürece nasıl yerleştiğini gösteren şemayı içermektedir (Wolf, 2004, s. 32).

Şekil 1’de de görüldüğü üzere açıklayıcı, bilgilendirici metinler (örneğin ders kitapları, gazete makaleleri, formüller, yemek tarifleri) ile edebî eserler (örneğin şiir, oyunlar, fantezi, gerçekçi kurgu) arasındaki fark bahsedilen karmaşık birleşimi ifade etmektedir. Rosenblatt (2005, s. 23-24)’a göre “etkin okumada okuyucunun dikkati öncelikle okumadan sonra arta kalan şeye, yani elde edilecek bilgiye odaklanır. Bunun

tersine, estetik okumada okuyucunun birincil kaygısı asıl okuma olayı sırasında ne olduğudur.”

Dönüşümsel bakış açısına göre okuyucu okuma esnasında metni sürekli olarak kendi deneyimleriyle ilişkilendirir. Metne kendi anılarının akışını yakalamak, bir nevi kendini aramak için eğilir. Okuyucu ve metnin birlikteliği okurun yalnızca metne ne kattığı ile ilgili olmayıp aynı zamanda ondan ne aldığını da içerir. Bu artık olgusal bilgilerle sınırlı olmak zorunda değildir. Wolf (2004, s. 33), çocuklarla ilgili gözlemlerinde, onların belirli bir kitapla temasa geçmenin çok ötesinde, metinleri zihinlerinde taşıdıklarını fark eder. Ona göre “sözlü referanslar, metaforik bağlantılar ve sosyodramatik oyunlar vasıtasıyla edebiyat, çocukların gelişmekte olan kimlikleri, aile ve arkadaşlık yaşantıları ile karşılımlarına çıkacak bütün yazılı ve sözlü metinlere sirayet eder.” Sorun odaklı edebiyatta ölüm, ayrılık, göç, zorbalık, engellilik, cinsellik, mahremiyet, yaratılış gibi anlaşılması ve anlatması zor konular; çocukların metni iç dünyasında özümseyip, deneyimleriyle dönüştürmesi yoluyla anlam kazanacaktır.

Bununla birlikte metni kritik etmede bir ayna aracı olarak görülebilecek dönüşümsel perspektif, metnin sadece okuyucunun yansıması olduğunu vurgulayarak, bireysel okuyucuya çok fazla ağırlık vermek şeklinde yanlış yorumlanabilir. Fakat Wolf (2004, s. 34)’e göre aslında bu görüş, “okuyucunun psikolojisiyle ilgilenen okuyucu-tepki kuramı eleştirmenleriyle daha yakından ilişkilidir. Rosenblatt’ın ‘dönüşümsel’ terimini bu sebeple tercih ettiği düşünülebilir çünkü o okuyucu ile metin arasındaki karşılaşmayı vurgulamaktadır. Her ikisi de estetik deneyim için gereklidir ve her ikisi de içerikteki dönüşümlere bağlı olarak değiştirilebilir.” Rosenblatt (1994, s. 14) şöyle açıklar: “Biçim, okuyucu ile metin arasında kurulan canlı devrede vücut bulur. Bir elektrik devresinin öğelerinde olduğu gibi, okuma sürecinin her bir bileşeni, diğerlerinin varlığı sayesinde işlev görür. Belirli bir okuyucu, belirli bir zaman ve belirli bir yerdeki metin. Bunlardan herhangi birini değiştirin. Farklı bir devre, farklı bir olay, farklı bir biçim ortaya çıkar.”

Dönüşümsel eleştirinin özellikle doğru anlaşılmamasından kaynaklı olarak olumsuz yönlerinden de bahsetmek mümkündür. Wolf’e (2004, s. 34) göre bunlardan birincisi, “Rosenblatt’ın hiçbir zaman tek ve doğru bir metin yorumunun olamayacağını açıkça savunması, okuyucuların vardıkları sonuçları doğrulamak ve gerekçelendirmek için metne geri dönebilmeleri gerektiğini vurgulamasına rağmen okuyucunun verdiği yanıtların her şekilde kabul edilmesine” dayanır. İkinci bir olumsuz yön, ilkiyle bağlantılıdır ve bu tür eleştirinin üstünlüğüyle, özellikle de etkileşimden ziyade okuyucu tepkisine odaklanmakla ilgilidir. Formal eleştiri sınıflarda yıllarca hüküm sürerken, son zamanlarda öğretmenlerin, çocukları ve ergenleri diğer eleştiri türleriyle tanıştırmaktansa metinle kişisel ve duygusal olarak bağ kurmalarına yardımcı olmanın yollarını arama eğilimi artmıştır. Bu da eserleri tek yönlü bir yaklaşımla ele almaya yol açacaktır.

4.5. Sosyokültürel Eleştiriden Yola Çıkarak Metin Çözümleme

Bu son eleştirel duruş, tepkinin politik ve sosyo-tarihsel boyutlarına odaklanır. Wolf (2004, s. 35)’e göre eleştirmenler bu bakış açısıyla “edebiyatı kimin bakış açılarından, değerlerinin ve normlarının dile getirildiği ve kiminkilerinin susturulduğu açısından” sorgular. Hâkim bakış açısı sorgulanırken güç ve otoriteye yöneltilen sorular, bir metnin örtük mesajlarını anlamak için bir anahtardır. Devlet otoritesinin kendi ideolojisine uygun kabul ettiği/onayladığı eserler ve sanatçılardan oluşan kabuller bütününe ifade eden kanon edebiyat (Türkçe Sözlük, 2015) burada ortaya çıkmaktadır. Marshall (2000, s. 383-384)’a göre bir yanda “kanonun öncelikle estetik temeller üzerine kurulduğunu ve temsil ettikleri için incelenmesi gerektiğini savunanlar öte yanda kanonun, geleneksel olarak siyasi veya kültürel görünürlükten yoksun olanları -öncelikle kadınlar ve

azınlıklar- kabaca yetersiz temsil eden ve halihazırda yerleşik ekonomik ve siyasi güce sahip olanlara en iyi şekilde hizmet eden elitist, oldukça seçici bir metinler grubunu - öncelikle beyaz erkekler- temsil ettiğini iddia edenler” vardır.

Wolf (2004, s. 35) özellikle “ortaöğretim düzeyinde öğretilen metinlerin geçen yüzyılda çok az değiştiğini ve bu eksikliğin kanon çatışmasının merkezinde yer aldığını” ifade etmektedir. Larrick (1972) Avrupa merkezli bir görüşün hakimiyetini göstermek için “Çocuk kitaplarının bembeyaz dünyası” başlıklı bir makaleyi kaleme alırken aradan yıllar geçmiş olmasına rağmen New America tarafından yayınlanan araştırmada “eğitim materyallerinin ülkedeki okul çocuklarının çeşitliliğini yansıtmadığını ve renkli karakterler içeren pek çok çalışmanın klişeleri güçlendirdiğini” ortaya koymaktadır. New America's Education Policy Program'da araştırma görevlisi ve yazar olan Armstrong (2021, akt. Schwartz, 2021) “zamanla cinsiyet dengeli temsile sahip olma konusunda ilerleme kaydettiğimizi ancak farklı ırk ve etnik grupların daha fazla temsil edilse de hâlâ çok açık bir eşitsizlik olduğunu” ifade etmektedir.

Çokkültürlülüğün gittikçe yaygınlaştığı dünyamızda, resimli kitapların çeşitliliği geçmiş zamanlara nazaran daha iyi yansıttığı bir gerçek iken bunun yeterli olup olmadığı tartışmaya açıktır. Genellikle ülkeler ve kültürlerin tanıtıldığı ya da doğrudan çokkültürlülük konularını ele alan resimli kitaplarda çeşitlilik daha geniş boyutta yansıtılmıyorken farklı konulardaki kitaplarda toplumsal cinsiyet, etnik köken, kültürel özellikler, engellilik, bireysel farklılıklar gibi meselelerin yeterince yansıtılmadığı görülmektedir. Hikâyelerdeki çocuklar, genellikle iki ebeveynli aile evlerinde, kitaplar ve oyuncaklarla çevrili, kendi iyi döşenmiş odalarında güvende ve emniyette olarak tasvir edilir. Armstrong (2021, akt. Schwartz, 2021), son on yılda çocuklara yönelik medyanın değiştiğini ifade ederken “artık çocuk kitaplarında daha fazla ırk ve etnik kökenin temsil edildiğini ve erkek/kadın cinsiyet temsiline eşitliğe yaklaşıldığını buna rağmen inceleme sonucunda, çocuk medyasında hâlâ beyaz karakterlerin hâkim olduğunu” ortaya çıkarmaktadır. Bu durum resimli kitaplar ve çocuk edebiyatının yanı sıra birçok okul ders kitabı için de geçerlidir.

Resimli kitaplarda yazar ve çizerlerin kültürel kodlarının daha fazla açığa çıktığı bilinen bir gerçektir. Görsel ve sözlü sanatın birleşimi olan resimli kitapların değerlerden bağımsız olması mümkün değildir. Bu nedenle “resimli kitap sanatının ele alınması gereken yönlerinden biri, bu kitaplardaki temsil tarzlarının zorunlu olarak sosyokültürel ve politik anlamlarla nasıl yükleneceği”dir (Sipe, 2011, s. 244). Sosyokültürel eleştirmenlerin edebiyattaki basmakalıp çocuk temsillerini sıklıkla sorguladıklarını söylemek yeterlidir. Bu perspektifle metinleri değerlendiren eleştirmenler, mikroskoplarını “yazarların kendi kültürü, sınıfı ve cinsiyeti ile yaşadıkları dönemin yanı sıra masum, naif ve sürekli korunmaya muhtaç çocuklar gibi yerleşik fikirlere nasıl yaklaştıkları konusunda” kullanmalıdır (Lukens vd., 2018).

Sosyokültürel eleştiriye dair gerçekleşen tartışmalardan biri, bu eleştirinin çocukların toplumsal açıdan bilinçli ve uyumlu vatandaşlar olmaları için ihtiyaç duydukları ortak bilgiyi engelleyeceğine dairdir. Bazıları klasik eserlerin bu manada önemini vurgularken bazıları çocukların neyi bilmesi gerektiğine kimin karar vereceğini tartışmıştır. Belirli kitaplar yüceltilirse, hangi kitapların yayınlanması reddedilmelidir? Belli görüşler, tutumlar veya erdemler övülecekse hangileri görünmez kılınacaktır? Özellikle sorun odaklı kitaplar toplumları ilgilendiren güncel meseleleri ele alırken sosyokültürel unsurları ne ölçüde, nasıl ele almaktadır?

Wolf (2004, s. 38) “çocukların çevrelerindeki sosyokültürel dünya hakkında düşünmeleri ve tartışmalarına olanak tanıyan kitapların edebiyatla ilişkilerini daha da

derinleőtirmeyi sağlayacağını” ifade etmektedir. Ebeveyn ve öğretmenleri kitap seşimlerinde buna dikkat etmeleri konusunda yönlendirmektedir. Bununla birlikte, sosyokültürel eleştirinin dezavantajlarından biri metinlere karőt farklı görüŐlere sahip olan eleştirmenlerin betimlenen seslere ve değerlere yönelik kendi eleştirel kabul ve retlerini; kültür, sınıf ve toplumsal cinsiyet tasvirlerini ön plana çıkarmaları sebebiyle toplumun genel değer yargılarını korumaya yönelik sansür tehlikesinin gündeme gelmesidir. Bununla birlikte bazı çocukların kalıplaŐmıŐ yargılarının öğretmenleri zorlama ihtimali söz konusudur. Ama Bishop (1997, s. 199)’a göre “kitaplar bu perspektifle ele alındığında öğrencileri; edebiyatı tüm zengin çeőtencililiđi içinde ele almaya, bir toplum olarak kim olduğumuz ve Őu anki durumumuza nasıl geldiğimiz hakkında sorular sormaya sevk edecek ve sosyal adaleti yaratacak, sürdürececek eylemler için onlara ilham verecektir.”

Sonuç

Kent yaşamı, teknolojik geliŐmeler, dijital değişim ve dönüŐümler, edebiyat ve sanattaki geliŐmeler, çeviri eserlerin yaygınlaŐması, çocuk kitaplarının kolay ve hızlı üretilip tüketilebileceğine dair yanılgılar çocuk edebiyatına dair ürünlerin niceliğini artırırken nitelik, her zaman bir soru iŐareti olarak karőtımıza çıkmaktadır. Özellikle çocukların anlamakta ve konuşmakta zorlanacakları konularda ebeveyn ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu sorun odaklı resimli kitapların; çocukların gelişim özellikleriyle uyumlu, çocuk gerçekliği ve bakışına uygun, dil becerilerini geliŐtirecek, çok yönlü ve eleştirel düşünme becerisini destekleyecek, estetik açıdan güçlü bir içeriğe sahip olup olmadığı bilinmemektedir. Bununla beraber halihazırdaki eserlerin çocuklar tarafından ne ölçüde ve nasıl alımlandığının tespiti de çoğu zaman eğitimciler tarafından ihmal edilmektedir.

Edebiyat çoğu zaman okura hayal gücüyle yaratılmıŐ durumlar ve olayları içgörüye dönüŐtürmenin zevkini sunmaktadır. Okuma zevkinin ortaya çıkması büyük oranda okur, metin ve bağlam arasında gerçekteŐirilen etkileşimle mümkündür. Çocukların iyi birer okur olarak yetiŐmesinde iki temel husus ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi nitelikli edebî eserler, diğerleri ise bu eserlere yaklaşım biçimleridir. Sipe (2023, s. 111)’a göre “sanat, kaçınılmaz olarak daima yaratıldığı süreçte onu çevreleyen politik ve sosyokültürel bağlamları yansıtmakta ve çağdaş resimli kitaplar da ister gizlice ister bilinçsizce olsun bunu yapmaktadır. Başka bir deyiŐle estetik gibi geniş bir baŐlık altında değerlendirilen birçok unsurun yanı sıra tüm sanat eserlerinin ideolojik, politik, sosyal bir boyutu vardır.” Bu boyutların analiz edilmesi, eserin niteliğinin ortaya çıkması bakımından önemlidir.

Araştırmada sorun odaklı resimli kitapları değerlendirmek üzere K-8 sınıflarında kullanılabilecek beş farklı metin çözümlene modeli tanıtılmıŐtır. Her eleştirel yaklaŐımın kendine has güçlü ve sınırlı yönleri vardır ancak herhangi biriyle sınırlı kalmayıp, metne ve bağlama göre eleştirel bakış açıları birlikte ele alınabilirse çocukların edebî metne dair alımlamalarının artacağı düşünölmektedir. Burada yönlendirici ve rehber olacak yetişkinlerin bu modelleri, kendilerine yardımcı olacak renkli ve gizemli bir alet çantasında taŐıdıkları hayal edilmelidir. Çantadan kitaba, konuya, duruma ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun aletin (çözümlene modelini) çıkarılması, bu aletlerin etkileşim ve iş birliğine uygun Şekilde kullanılması; çocukların sıradanlıktan uzak, esnek ve tahmin edilemez bir okuma ve analiz süreci geçirmelerini sağlayacaktır. Her hikâye, potansiyelini ortaya çıkarmak için ihtiyaç duyduğu aleti süreçte doğal olarak kendisi seçecektir. Eser elindeki aletleri esnek bir Şekilde kullanarak yaklaşan yetişkin; çocuk okurun metne etik, sosyolojik, kültürel veya felsefi açıdan geliŐtirdiđi farklı anlayış biçimleriyle bakmasına ve böylece metnin anlam potansiyelini ortaya çıkarma becerisi

edinmesine katkıda bulunacaktır. Bu sayede eleştiri yaklaşımları; metinle okur arasında yaratıcı, çok sesli ve olasılıklarla dolu bir etkileşimi açığa çıkaran katalizör olarak işlev görecektir.

Wolf (2004, s. 40)'e göre “bir kitapta neler olup bittiğini ve bunun yazarla (genetik eleştiri), dille (biçimsel eleştiri), diğer yazılı ve medya metinleriyle (metinden metine eleştiri), benlikle (dönüşümsel eleştiri) ve dünyayla (sosyokültürel eleştiri) nasıl bağlantılı olduğunu anlamak, edebiyatla uğraşmayı gerekli ve heyecan verici kılan asıl şey”dir. Eleştirel analiz yoluyla edebî kavrayışı genişletmek elbette karmaşıktır ancak çocuklar kolay uyum sağlayan varlıklar olarak bunu başarabilecek potansiyeli içlerinde taşımaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması'nın (PIRLS) 2021 yılı sonuç raporuna bakıldığında Türkiye'nin, 57 ülke arasında 39'uncu sırada yer aldığı görülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedefleyen sınav sonuçlarını etkileyen pek çok değişken olsa da sonuçlar ülkemiz çocuklarını okuduğunu anlama becerilerinde katılımcı pek çok ülkenin gerisinde bırakmıştır. Uzun süre ekran kullanımı, değişen ihtiyaç ve alışkanlıklar, pandemide eğitime ara verilmesi, kitap okuma alışkanlığının azalması gibi sebeplerle okuduğunu anlamada, kendini ifade etmede sorun yaşayan günümüz çocuklarına çocuk edebiyatının ruhuna uygun gözlükler uzatmak; nitelikli çocuk edebiyatının yaygınlaşmasına, eğlenceli ve öğretici bir öğretim ortamı oluşturulmasına, çocuk-yetişkin etkileşiminin artmasına, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünme becerilerinin geliştirilmesine, çocukların başa çıkmakta zorlanacakları meselelerin çözümünde aktif rol almalarına ve böylece problem çözme becerilerinin gelişmesine, okuma alışkanlığının teşvik edilmesine imkân sağlayacaktır. Bu sebeple nitelikli eserlerin üretimi, pazarlaması, dağıtımı ne kadar önemli ise okurların onlara doğru eleştirel perspektifle yaklaşımları ya da yaklaşan rehberlerle karşılaşmaları da bir o kadar önem arz etmektedir.

Sonuç olarak sorun odaklı kitaplar söz konusu olduğunda okur genetik eleştiri yaklaşımı ile metin-yazar ilişkisine eğilecek, yazarın ayak izlerini takip ederek esere daha derin bir bakış açısıyla bakabilecek, tespit ettiği anlamsal boşlukları yazarı hakkında edindiği bilgilerle doldurabilecektir. Biçimsel eleştiri yaklaşımı ile metnin unsurlarına dikkat kesilecek ve alışık olmadığı bir konuyu alışık olduğu (güvenli) yoldan giderek analiz edecektir. Karakter, olay örgüsü ya da temanın anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen zihin jimnastiği, ele alınan konunun anlaşılmasında araç olacaktır. Metinden metine eleştiri yaklaşımı ile benzer konuların farklı kitaplarda nasıl bir ilişkiyle ele alındığı görülecek ve kitaplar birbirleri yardımıyla daha iyi anlaşılacaktır. Dönüşümsel eleştiri yaklaşımı, ele alınan soruna maruz kalan çocuk okurların karakter ya da olay örgüsüyle özdeşim kurarak çözüm önerilerini içselleştirmesini, belki de kitaplar yolu ile terapötik iletişim gerçekleştirmelerini; soruyla ilk kez kitaplar aracılığı ile tanışan çocukların ise hassas konulara karşı hazır bulunuşluk geliştirmesini sağlayacaktır. Sosyokültürel yaklaşım ise okura toplumsal meselelerin ele alınırken nasıl bir sosyal, kültürel zemin seçildiğini gözler önüne serecektir. Bahsi geçen çözümleme yaklaşımları biz okuyuculara sorunların “çocukça” ve “etkili” bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştıracak kitapları riskli olduğu gerekçesiyle raflarda bırakmak yerine bu kitaplardan ne şekilde istifade edilebileceğini gösterecektir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Aktulum, K. (2013). *Folklor ve metinlerarasılık*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Armstrong, A. L. (2021). *The Representation of Social Groups in U.S. Educational Materials and Why It Matters: A Research Overview*. Erişim adresi (2023, 2 Eylül): <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/the-representation-of-social-groups-in-u-s-educational-materials-and-why-it-matter/>
- Arslan, G. ve Kargın T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588.
- Aslan Ulu, E. ve Baş, B. (2020). Ecocritical approach to children's literature: Example of "I am a Hornbeam Branch". *Educational Research and Reviews*, 15(12), 711-720.
- Ateş, S., Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlemeye yönelik bir uygulama: Samed Bahrengi ve Küçük Kara Balık örneği. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1023-1049.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnaval'dan romana: edebiyat teorisinden dil felsefesine seçme yazılar*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom: engaging lifelong readers*. New York: The Guilford Press.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bennett J. R. (1992). After and beyond 'New Criticism'. *Style*, 26(4), 678-686.
- Bertens, H. (2001). *Literary theory: The basics*. New York: Routledge.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*, Hove: Psychology Press.
- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces*. New Jersey: Princeton University Press.
- Coles, M. & Hall, C. (2001). Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading Literacy and Language*, 3(35), 111-114.
- Çağlar, B. (2011). *Çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkanat, B. (2022). *Sevinç Çokum'un roman ve öykülerine ekoeleştirel bir yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Daniel, K. (2014). *Content analysis of picture books about bullying* (Unpublished master's thesis). Bowling Green State University, USA.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dumanlı, E. ve Esen, Y. (2022). Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet bağlamı: Araştırma gündeminin değişkenleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 20(79), 118-148.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2(47), 119-127.
- Fehr, D. E. (1997). Clutching the lectern, or shouting from the back of the hall: A comparison of modern and postmodern arts education. *Arts Education Policy Review*, 98, 27-31.
- Goldstone, B. (2002). Whaz up with our books? Changing picture books codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362-370.
- Gökşen, E. N. (1972), *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*, İstanbul: Hikmet Yayınevi.
- Günyüz, M. (2022). *Çocuk edebiyatı okumaları: Kök metinler, metinlerarası ilişkiler, karşılaştırmalı okumalar*. İstanbul: Erdem Yayınları
- Günyüz, M. (2022). *Metinlerarasılık, yeniden yazım ve adaptasyon*. (Ed. İnce, M. S. ve Yılmaz, H.) İstanbul: Erdem Yayınları.
- Hunt, P. (2004). *Understanding children literature* (Second Edition). New York: Routledge.
- İnce, M. S. (2022). Korkunun imkânları: Hanzade Servi edebiyatında entelektüel sınıf, metinlerarasılık ve oyunculuk. M.S. İnce ve H. Yılmaz (Ed.), *Metinlerarasılık, yeniden yazım ve adaptasyon* içinde (s.122-134). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Kaşkaya, M. (2021), *Çizgi filmlerde ve çocuk dergilerindeki deneyim ve söylemlerin postmodernist öğeler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATINA FARKLI AÇILARDAN BAKMAK: GENETİK, METİNDEN METİNE, BİÇİMSEL, DÖNÜŞÜMSSEL VE SOSYOKÜLTÜREL ELEŞTİRİ

- Kaya, M. ve Tanrıverdi, S. (2020). Sorun odaklı bir durumdan çözüm odaklı bir duruma yöneliş: edebî eserlerde karakter tahlili. *Journal of History School*, 46, 1784-1798.
- Keeseey, D. (1987). *Contexts for criticism*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Kılıç, A. (2022). Çocuk kitaplarında değişen yaklaşımlar; postmodern tasarlama. *Journal of Arts*, 5(1), 21-26.
- Kılıç, S. (2015). Lyotard: fark ve çokluğun anlatısı postmodernite. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 1(3), 106-137.
- Kırcı, A. (2020). *Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri üzerine okur merkezli bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kristeva, J. (1986) Word, dialogue and novel. T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader* içinde (s. 34-61). New York: Columbia University Press.
- Larrick, N. (1972). The all-white world of children's books. In D. MacCann & G. Woodard (Ed.), *The black American in books for children: Readings in racism*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Latrobe, K. H. & Drury, J. (2009) *Critical approaches to young adult literature*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Lukens, R. J., Smith, J. J. & Coffel C. M. (2016). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. (C. Pamay, Çev.). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Lyotard J. F. (1993). *Toward the postmodern*, (Ed. R. Harvey & M. S. Roberts). New York: Humanity Books
- Lyotard, J. F. (2013). *Postmodern durum*. (İ. Birkan, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 assessment framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nikolajeva, M. & Scoot, C. (2000). The dynamics of picturebook. *Children's Literature in Education*. 31(4), 225-239.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı* (10.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özder, G. (2021). Metinlerarasılığın çocuk edebiyatındaki imkânsızlıkları yazar-okur odaklı bir bakış. M.S. İnce ve H. Yılmaz (Ed.), *Metinlerarasılık yeniden yazım ve adaptasyon* içinde (s. 14-23). İstanbul: Erdem.
- Özgül, M. K., Edebiyatın çocukluğu, çocukluğun edebiyatı. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 362-377.
- Öztürk, H. (2022). Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(34), 105-140.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rundell, K. (2020). *Neden çocuk kitapları okumalıyız?* (Ş. Taş, Çev.). İstanbul: Domingo Yayınları.
- Scherer, L. (2020). Where would you be in the Picture: using reader-response with children in primary school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 1-25.
- Schopenhauer, A. (2007). *Okumak, yazmak ve yaşamak üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Schwartz, S. (2021). *White Characters Still Dominate Kids' Books and School Texts, Report Finds*. Erişim adresi (2023, 1 Eylül): <https://www.edweek.org/teaching-learning/white-characters-still-dominate-kids-books-and-school-texts-report-finds/2021/12>
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Oxford, UK: Wiley- Blackwell.
- Siddik, C. (2019). *Çocuk edebiyatında çevreci eleştiri: Hasan Ali Toptaş'ın Ben Bir Gürgeen Dalıym isimli eseri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Simon, M. (2005). *Jean-François Lyotard*, London and New York: Routledge.
- Sipe, L. R. (2011). The art of the picturebook. S. Wolf vd. (Ed.), *Handbook of research on children's and young adult literature* içinde, (s. 238-252). London and New York: Routledge.

- Şimşek, T. ve Yakar Y. M. (2016). Çocuk ve edebiyatı. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (s.45-70). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı: edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili, CX(780)*, 12-31.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Taşdelen, V. (2005). Çocuk edebiyatında yalınlık ilkesi, *Hece*, 104-105, 352-360.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel açıklamalı sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Watt, M. (2018). *Kedi Büdü*. (Ö. Sima, Çev.). İstanbul: ABM Yayınları.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yakar, Y. M. (2018). Çocuk şiirinde sorunlu coğrafyalar ve acı çeken çocuklar. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(73), 585-594.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 135-159.
- Yazıcı, N. (2011). Edebiyat tarihi bağlamında Türk çocuk edebiyatı tarihi yazımında karşılaşılan sorunlar. *Erdem*, (60), 205-226.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.