



**ENGELLİ BİREY ALGISINDA ÇOCUK
EDEBİYATININ ÇOCUK GELİŞİM ALANLARINA
ETKİSİ: İÇİMDEKİ MÜZİK ÖRNEĞİ**

Dilek TOY
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. M. Hilmi UÇAN
Temmuz, 2022
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENGELLİ BİREY ALGISINDA ÇOCUK EDEBİYATININ
ÇOCUK GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ: İÇİMDEKİ
MÜZİK ÖRNEĞİ

Hazırlayan
Dilek TOY

Danışman
Prof. Dr. M. Hilmi UÇAN

AFYONKARAHİSAR 2022

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum **“Engelli Birey Algısında Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişim Alanlarına Etkisi: İçimdeki Müzik Örneği”** adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

07/07/2022

İmza

Dilek TOY

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Dilek TOY
	Numarası	180648102
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
	Programı	Türkçe Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Engelli Birey Algısında Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişim Alanlarına Etkisi: İçimdeki Müzik Örneği
Tez Savunma Sınav Tarihi		07.07.2022
Tez Savunma Sınav Saati		10.00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

ENGELLİ BİREY ALGISINDA ÇOCK EDEBİYATININ ÇOCUK GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ: İÇİMDEKİ MÜZİK ÖRNEĞİ

Dilek TOY

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Temmuz, 2022

Danışman: Prof. Dr. M. Hilmi UÇAN

Bu araştırmanın amacı çocuğun gerçek hayatta karşılaşacağı bedensel ya da zihinsel farklılıklara sahip bireye karşı tutum ve davranışının edebî bir üründen etkilenecek ne derece değiştiğini belirlemektir. Bu değişimin çocuğun kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkıları gözlemlenmiştir. Çocukların engelli kitap kişisinin yer aldığı esere olan ilgisinin belirlenmesi de çalışmanın alt amacıdır. Bu doğrultuda Sharon M. Draper'in *İçimdeki Müzik* adlı çocuk edebiyatı ürünü belirlenmiş ve eserin çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Üç bölümden oluşan bu çalışmada birinci bölümde; kavramsal çerçeve, ikinci bölümde; çocuk edebiyatı bağlamında engellilik ve çocuğun gelişim alanları, üçüncü bölümde ise bulgulara ve değerlendirmeye yer verilmiştir. Araştırmada karma desen yöntemi kullanılmıştır. Nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanarak gelişigüzel örnekleme yöntemiyle belirlenmiş örneklem grubuna ön test-son test uygulaması yapılmış, bu suretle engelli çocuklara karşı tutumun değişip değişmediğini belirleyen verilere ulaşılmıştır. Nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın alt amacı olan çocukların engelli kitap kişisinin yer aldığı esere olan ilgilerine dair verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır. Örneklem grubunu 6. sınıf seviyesinde yirmi dört öğrenci oluşturmaktadır.

Engelli karakterin yer aldığı nitelikli bir çocuk edebiyatı ürününün okuyucusunun zihnine ve duygu dünyasına hitap ederek kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağladığı tablolarla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engellilik, çocuk edebiyatı, İçimdeki Müzik, çocuğun gelişimi.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF THE PERCEPTION OF A HANDICAPPED INDIVIDUAL IN THE CHILDREN’S LITERATURE ON THE CHILD’S DEVELOPMENTAL AREAS AS IN THE EXAMPLE OF ‘OUT OF MY MIND’

Dilek Toy

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

July, 2022

Advisor: Prof. Dr. M. Hilmi Uçan

The purpose of this research is to indicate to what extent a child’s manners and behaviours differ when he/she encounters with an individual with some physical or mental handicaps in real life by being affected from a literary work. The personal and social contributions of this change on child will be observed. The subgoal is to identify the childrens’ level of interest on the novel which contains a handicapped character. In this direction, Sharon M. Draper’s novel ‘Out Of My Mind’ and its effects on children has been analysed. This research has three parts; the conceptual frame is stated in the first part, being a handicapped person and the field of a child’s development are in the second part, and the evaluation with the findings is in the third part. Mixed combination method has been used in this research to obtain the qualitative and quantitative data. To get the quantitative data, pretest - posttest desing has been applied to the randomly chosen sample group and the verifications indicating whether attitudes towards a handicapped child changes or not has been found. For the qualitative data, the document review and semi-structured interview methods have been pracatised. For the subgoal of the research which is identifying children’s interest on the literary work that contains a handicapped character, semi-structured interview method has been used. The sample group is consisted of 24 girls from 6th grades.

It’s supported with the tables that a qualitative children’s literary work which contains a handicapped character contributes to the readers personal and social development by appealing to their mind and emotional world.

Keywords: Disability, childrens literature, Out Of My Mind, child development

ÖN SÖZ

Engellilik bedensel, ruhsal ya da süreğen hastalıklarla oluşan kişisel ihtiyaçları karşılamayı ve sosyal yaşamı sürdürmeyi zorlaştıran yeti kaybıdır. Sağlıklı insan potansiyel bir engelli adaydır. Dünyada yaşayan her insan birtakım hak ve özgürlüklere sahiptir, engelli olmak bu hakları kullanmaya mâni olmamalıdır. Engelli bir çocuk fiziksel ya da ussal engeli nedeniyle dışlanmamalı; eğitim, sağlık, sosyal, güvenlik gibi temel haklardan rahat bir şekilde faydalanabilmelidir. Engelli çocuklara bu hakları sağlamak hepimizin görevidir. Geleceğin yetişkinleri çocuklara evrensel değerleri, toplumsal kuralları ve temel insan haklarına saygıyı kazandırmakla sorumluyuz.

Çocuklara anlatmakla öğretilmeyecek bazı duyguları, durumları ve olguları yetişkinlerin doğru davranışlarını örnek almalarını sağlayarak ya da doğru davranışları sezdirerek kazandırmak mümkündür. Bir çocuğun akıyla birlikte duygularına dokunarak sezdirmenin etkileyici yollarından biri de çocuk edebiyatı ürünleridir. Çocuğa göre, çocuk bakış açısıyla, çocuğun duygu zenginliğiyle oluşturulmuş nitelikli bir ürün; çocuğun başta dilsel olmak üzere bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Çocuk bu tür eserlerde duyumsamayı, empatiyi, insafı, farklılıklara saygı duymayı ve sağlıklı bir iletişim kurmayı ediniş kendi hayatını zenginleştirecektir. Çalışmada *İçimdeki Müzik* örneğinden yola çıkılarak engelli bir karakterin çocukların gelişimine etkileri incelenmiştir.

Ülkemizde ve bütün dünyada yaşanan küresel salgın nedeniyle, öğrencilere ulaşmakta güçlükler çekilmiştir. Çalışmaya başlamam ve çalışmayı sürdürmemde beni yüreklendiren, bana rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mehmet Hilmi UÇAN'a; ders dönemlerinde bilgi ve birikimlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Celal DEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA'ya, çalışmam sürecince yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Bilal UYSAL'a şükran ve saygılarımı sunarım. Bugünlere gelmemde emeği olan kıymetli annem ve babama, her zorluk anında sabırla yanımda olan eşim Selçuk TOY'a teşekkür ederim.

Dilek TOY
2022, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA ENGELLİLİK	9
1.1. DÜNYADA ENGELLİLİK KAVRAMI	9
1.2. TÜRKİYE’DE ENGELLİLİK KAVRAMI	15
1.3. FARKLILIK KAVRAMI.....	20
1.3.1. Farklılığın Tanımı	21
1.3.2. Farklılık ve Engellilik İlişkisi	22
1.4. MEB VE ENGELLİ ÇOCUKLAR	26
1.4.1. Engelli Çocukların Eğitim Alanları - Sınıfta Kaynaştırma/ Bütünleştirme .	29

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK EDEBİYATI, ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI

1. ÇOCUK EDEBİYATININ TANIMI	33
1.1. ÇOCUK EDEBİYATININ TEMEL ÖZELLİKLERİ.....	36
1.1.1. Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri	37
1.1.2. Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri	38
1.2. ÇOCUK EDEBİYATINDA ENGELLİ OLGUSU	43
1.2.1. Çocuk Edebiyatı Konusu Olarak Engellilik.....	44
1.2.2. Çocuk Edebiyatında Engellilik Konulu Araştırmalar	47
2. ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI.....	50
2.1. BİLİŞSEL GELİŞİM.....	54
2.1.1. 11-13 Yaş Bilişsel Gelişim Özellikleri	55
2.2. DİL GELİŞİMİ.....	56
2.2.1. 11-13 Yaş Dil Gelişim Özellikleri	57
2.3. KİŞİLİK GELİŞİMİ	58
2.3.1.11-13 Yaş Kişilik Gelişim Özellikleri	60
2.4. SOSYAL GELİŞİM	62
2.4.1. 11-13 Yaş Sosyal Gelişim Özellikleri	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. NİCEL VERİYE AİT BULGULAR	66
1.1.ENGELLİ ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARIN İÇİMDEKİ MÜZİK DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ İNCELENMESİ.....	67
1.2. İÇİMDEKİ MÜZİK DEĞİŞKENİNE GÖRE CHEDOKE-MCMMASTER TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARININ İNCELENMESİ	68
2. NİTEL VERİYE AİT BULGULAR	69
2.1. İÇİMDEKİ MÜZİK ADLI ESERİN İÇERİĞİNE DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	70
2.2. İÇİMDEKİ MÜZİK ADLI ESERİN OKUNMASINA DAİR GENEL ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....	74
SONUÇ VE ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA.....	81
EKLER DİZİNİ	87

TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımları	18
Tablo 2. Özel Eğitim Kurumlarında Okul/Sınıf/Kurum ve Öğrenci-Öğretmen Sayıları Toplamı	28
Tablo 3. CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	66
Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	68
Tablo 5. Alt Boyutlara Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	69
Tablo 6. Örneklem Grubu Anne-Baba Eğitim Düzeyi	70
Tablo 7. Örneklem Grubunun Yakın Çevresinde Engelli Bulunma Durumu.....	70
Tablo 8. 6.Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabının Duygusal Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 9. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Kitap Karakteriyle Duygudaşlık (Empati) Kurabilmesine İlişkin Görüşleri	71
Tablo 10. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Kitap Karakterinin Farklı Yeteneklerine İlişkin Görüşleri.....	72
Tablo 11. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabında Geçen “Engelli, Özürlü, Zekâ Özürlü ve Normal” Kelimelerini Sorgulamalarına İlişkin Görüşleri	73
Tablo 12. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabındaki Normal Çocukların Engelli Çocuklara Karşı Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 13. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabını Okumadan Önceki Engellilik Farkındalığına İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 14. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabını Okuduktan Sonraki Empati Duygularına İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 15. 6. Öğrencilerin İçimdeki Müzik Kitabının Okuduktan Sonra Engellilerle İlgilenen Kişilere İlişkin Görüşleri.....	76
Tablo 16. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Karakterlerin Yer Aldığı Kitapları Okuma İsteklerine İlişkin Görüşleri.....	76

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BM: Birleşmiş Milletler

DER: Dünya Engellilik Raporu

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

Eurotat: Avrupa İstatistik Ofisi

ICF: İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması

ICIDHCI: Sakatlık, Özürlülük ve Engelliliğin Uluslar Arası Sınıflandırılması

KAL-DER: Şanlıurfa Kalkınma Derneği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NKA: Nüfus Konut Araştırması

ÖZİDA: Özürlüler İdaresi Başkanlığı

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslar Arası Yardım Fonu (United Nations International Children' s Emergency Fund)

Vb.: Ve benzeri

Vd.: Ve diğerleri

GİRİŞ

Her çocuk dünyaya kendi özellikleriyle gelir. Kimisi yaşadığı toplumdaki akranlarına benzerliğiyle normal olarak nitelendirilirken kimisi de farklı kabul edilir. Bu farklılığın birçok sebebi olabilir. Irk, inanç, sosyal ve ekonomik ayrımlar, dil, renk, boy, kilo hatta engellilik farklı görülmeye sebeptir. Engellilik tarih boyunca bazı toplumlar tarafından hoş karşılanmamıştır. Engelli kişiye acınası, muhtaç, eksik vb. algılarıyla bakılmıştır. Bu bakış açısından ötürü de engelliler farklı kabul edilmiştir. Yakın tarihe kadar yetiyitimi olan bu insanlar özürlü, sakat, hasta vb. duygusal rahatsızlık yaratacak kelimelerle tasvir edilmiştir. Engelliler uzun süren mücadeleler sonunda yasal haklarına kavuşmuş ve toplum içinde yerlerini almaya başlamıştır. Engellilerin engellerini ortadan kaldırmak için alfabe, işaret dili, geliştirilen teknolojik araçlar ve alt yapısal iyileştirmeler ortaya konmuştur; şüphesiz bunlar güzel gelişmelerdir. Yapılan çalışmalara rağmen asıl sorun, engellilerin yaşadığı dışlanma, insan haklarına erişimdeki güçlütür. “Bu noktada insanların engellilere yönelik önyargıları ve kalıp yargıları kırılmadığı, engelli bireylere Anayasa, kanunlar ve Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde tanınan hakların hayata geçirilmesi yönünde sosyal ve politik araçlar geliştirilmediği sürece ayrımcılıkla mücadele etmek hayli zor” dur (Çayır vd., 2015: XII). Yapılacak çalışmaların amacı ayrımcılık, önyargı vb. olumsuzluklarla mücadele etmek olmalıdır.

Bedensel, zihinsel ya da süreğen hastalığı nedeniyle engeli olan çocuğun farklı olarak nitelendirilmesi çocuğun ötelenmesine, yaralanmasına sebep olmaktadır. Engelli çocuklarla birlikte yaşayan bireylerin ve engelsiz akranlarının olumlu ilişkileri engelli çocukların yaşam standartlarını yükselterek onların, çocuk haklarına uygun bir yaşam sürmesini sağlayacaktır. Çocukların erken yaşlarda engellilik olgusuyla karşılaşmaları sağlanarak engelli insanların haklarına dair farkındalıkları geliştirilmelidir. Engelli bireye ya da akranına karşı nasıl bir tutum ve davranış geliştireceğini öğretmek için ise edebiyat doğru bir araç olabilir. “Edebiyat eserlerinin böylesine güçlü bir etki göstermeleri, içeriklerinde çocukların başkalarının rollerini denemelerini sağlayarak, hem kendileri hem de çevrelerindekiyle ilişkin karşılaştırmalar yapmaları ve hayata dair daha derin bir anlayış geliştirmeleri ile yakından ilişkilidir” (Gönen ve Veziroğlu, 2013: 7). Çünkü edebiyat yansıttığı birbirinden değişik yaşam anlatılarıyla okuyucunun duygu ve düşünce dünyasını değiştirir.

Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun bilişsel, dilsel, kişilik ve sosyal gelişimini destekleyerek yetişkin olma yolculuğunda ona rehberlik edeceklerden biridir. Dünyaya geldiği ilk andan itibaren ninnilerle tanışan çocuk; resimli kitaplardan hikâye dinlerken okumayı öğrendikten sonra kendi kitaplarını seçip okumaya başlar. Seçilen nitelikli çocuk edebiyatı ürünü çocuğun dünyasına yeni bir renk katacak, tanımadığı insanlarla arkadaş olmasını, görmediği yerlere gitmesini, yaşamadığı duyguları hissetmesini sağlayacaktır. Çocuk gerçek hayatında engelli birini görmemiş olabilir, birinci derece yakınında engelli biri olabilir ya da kendisi de engelli olabilir. Her olası durum için nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü okuyucusuna ışık tutabilir. İyi kurgulanmış engelli bir karakter, okuyucunun kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağlayabilir. Bu okuma sonucunda çocuk engelliliğe karşı duyarlılık kazanır, ön yargılarından kurtulur, empati yeteneği gelişir ya da kendisinde olan engeli aşmak için mücadeleye girişebilir. Bu bağlamda engelli karakterin yer aldığı çocuk edebiyatı ürününün çocuğun tutum ve davranışlarına olan etkisini araştırmak yukarıda bahsettiğimiz sayıtların doğruluğunu kanıtlayacaktır.

Çocuk edebiyatında engellilik algısına dair inceleme çalışmaları yapılmıştır (s.48). Bu çalışmalarda çocuk edebiyatında engelli karakterin sayıca azlığı dikkat çekerken karakterin yıllar içerisinde her açıdan donanımlı, güçlü, muhtaç algısından uzaklaşmış bir kişiye dönüştüğü sonucuna varılmıştır. Ekici (2019: 107) 26 adet engelli temalı kitabı incelediği çalışmasında, engelli temalı kitapların çoğunlukla çeviri olduğu sonucuna varmıştır. İnceleme nesnesi olarak belirlenen *İçimdeki Müzik*, Sharon M. Draper'in "Out of My Mind" eserinden çeviri bir çocuk edebiyatı ürünüdür. Hızlı bir şekilde değişen dünya görsel, işitsel araçlarla iletişimi de hızlandırmıştır. Çocuğun ayakları kendi topraklarına basarken farklı kültür ürünleriyle karşılaşmaktadır. Şirin'e (2019: 26) göre çocuk edebiyatının özelliklerinden biri kaynağının da sınırının da çocuk ve çocukluk olmasıdır, bu bağlamda çeviri bir eser çocuklarda yeni bir yaşam kapısı aralamaktadır. Çeviri bir edebi ürünle dolaylı tecrübe kazanma, kendi toplumuyla başka bir toplum arasındaki farkı sorgulama fırsatı verme, evrensel değerleri kazanma gibi imkânlar da oluşmaktadır. *İçimdeki Müzik* eserinin inceleme nesnesi olarak seçilmesinde; ülkemizde yüksek oranda baskı yapmış olması, Melody'nin tekerlekli sandalyesinde güçlü ve donanımlı bir karakter olarak kurgulanmış olması, konusuyla dünya gerçekliğini evrensel boyutta ortaya koyması, çocuğa görelilik ve çocuk bakışı ilkelerine uygunluğu etkili olmuştur.

Birinci bölümde engellilik, engellilik ve farklılık, engelli bir çocuğun eğitimi kavramsal bir çerçevede ele alınmıştır. İkinci bölümde engellilik ve çocuk edebiyatı arasındaki ilişki üzerinde durulmuş, bu alanda yapılan araştırmalar incelenerek örnekler verilmiş, çocuğun gelişimi ve çocuk edebiyatı ilişkisine değinilmiştir. Son bölümde tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış gözlem formunun sonuçları nicel ve nitel veri olarak değerlendirilmiştir. İnceleme örneği olarak seçilen *İçimdeki Müzik* adlı eserin özeti ve yazarın hayatı çalışmanın bütünlüğünü bozmamak için ek olarak verilmiştir. *İçimdeki Müzik* kitabının okuma çalışması, araştırmacı tarafından hazırlanan okuma planına göre yapılmıştır. Kitap okuma işleminden sonraki son test puanlarının farkı anlamlı bulunmuştur, bu nedenle eserin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutu olan acıma duygusunun da son test puanları farkı anlamlı bulunmuş ve engellilere acıyarak bakma duygusunun olumlu anlamda değiştiği sonucuna varılmıştır. Aynı türde eser okumak istediklerini belirten öğrencilerin oranı oldukça yüksektir. Eser okunmadan önce engelli çocuklara karşı olumsuz ön yargıların olduğu fakat okuma çalışmasından sonra çalışma grubundaki çocukların yarıdan fazlasında bu ön yargıların kaybolduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların kitap okurken empati yaptıkları ve bunun onları geliştirdiğine dair olumlu görüşlere sahip olmaları da dikkat çekicidir. Engelli karakterin yer aldığı eseri okumak, çocukların empati duygusunu öğrenmelerine ya da bu duygularını geliştirmelerine olanak sağlamış, kişilik ve sosyal gelişimlerini desteklemiştir. Bu bölümde çalışmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, kapsam ve sınırlılıkları, çalışma örneklemini hakkında bilgi verilmiştir.

Problem Durumu

Problem Tümcesi:

Engelli çocuklar; akranlarıyla birlikte okumak, oynamak, eğlenmek, sosyal aktivitelere katılmak gibi eşit haklara sahiptir. Eğitimleri için özel eğitim okulları, kaynaştırma-bütünleştirme sınıfları kullanılmaktadır. Bu çocukların kaynaştırma sınıflarında akranlarının ayrımcılığına maruz kalmadan huzurlu bir eğitim almaları sağlanmalıdır. Bunun için eğitimciler ve engelli çocuğu olmayan aileler çocuklarını engelli akranlarına karşı duyarlı, anlayışlı ve saygılı yetiştirmeye gayret göstermelidir. Çocuk eğitiminde yetişkinlerin olumlu davranışları ve çocukların özdeşim kurabileceği kitap kişileri oldukça önemlidir.

Çalışmada “Engelli karakterin yer aldığı çocuk edebiyatı ürünü çocuğun kişilik ve sosyal gelişimini etkileyerek engelli akranına karşı tutum ve davranışını değiştirebilir mi?” sorusunu cevaplandırmak hedeflenmiştir.

Alt Problemler:

Alt problem cümleleri iki farklı veri toplama aracına göre oluşturulmuş, birbirini destekler ve açıklar nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan çocuk engelli akranıyla etkileşim içinde olmak ister mi?

Engelli karakterin yer aldığı eseri okumak çocuktaki engelli akranına karşı acıma ve kaçınma duygusunu nasıl etkiler?

Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan çocuk engelli bireyle duygudaşlık kurabilir mi?

Engelli karakterin yer aldığı çocuk edebiyatı eserini okumak 6. sınıf öğrencilerinde duygusal rahatsızlık yaratır mı?

Engelli karakterin yer aldığı eseri okumak öğrencilerin engellilik konusundaki ön yargıları değiştirebilir mi?

Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan öğrenciler engelli bireylerin yaşadığı zorlukların farkına varabilir mi?

Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan öğrenciler bundan sonraki süreçte engelli karakterin yer aldığı farklı eserler okumayı tercih eder mi?

Araştırmanın Amacı

Çocuk küçük bir çevrede yaşıyor olabilir, imkânları kısıtlı olabilir, sosyal ve ekonomik açıdan sınırlılıkları olabilir. Bu şartlarda yaşayan bir çocuğun dünyaya açılan penceresi edebî bir ürün olacaktır. “Her metin, her yazınsal ürün bir başka insan demektir; dünyayı bir başka şekilde anlamlandırma, dışarıya açılan bir pencere, bir ufuk demektir” (Uçan, 2016a: 71). Çocuğa zihinsel, dilsel, kişilik, sosyal gelişimini sağlarken çocuğun estetik bir zenginlik ve çevresine karşı bir duyarlılık kazandıracak bu metin çocuk edebiyatı ürünüdür. Çocuk okuduğu her edebî üründe kendini, çevresini ve karşılaştığı farklılıkları tanımaktadır. Okuduklarının etkisiyle düşünmeye, sorular sormaya yönelmektedir. “Yansıttığı farklı yaşamlar ve uyandırdığı farklı duygularla

hem hisleri hem de düşünceyi şekillendirir” (Gönen ve Veziroğlu, 2013: 7). Çocuk edebiyatının bu etkisinden yola çıkarak çalışmanın amacı; çocuğun gerçek hayatta karşılaşacağı bedensel ya da zihinsel farklılıklara sahip akranına karşı tutum ve davranışının edebî bir üründen etkilenecek ne derece değiştiği ve kişisel, sosyal açıdan gelişimine katkılarını belirlemektir. Engelli kişinin yer aldığı esere karşı çocuğun ilgisini belirlemek de çalışmanın alt amacıdır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde birçok kurum ve kuruluş engelsiz yaşam projeleri geliştirmektedir. Bu projelerin uygulanmasıyla yetişkinlerde ve çocuklarda engelliliğe karşı farkındalık ya da bir öğrenme gerçekleşmektedir. Fakat öğrenilen her şey eylemlere yansıtılamayabilir. “Öğrenmek ayrı bir edim, hissetmek, gereğini yapabilmek ayrı bir edimdir” (Uçan, 2016a: 72). Çocuk; ailesinde, çevresinde ya da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sınıfında bireysel farklılıklara sahip engelli bir akranıyla karşılaşabilir. Engelli akranı için neler yapması gerektiğini biliyor olabilir fakat gereğini yapabilmesi için bir duyarlılık geliştirmiş olmalıdır. “Duyarlı birer insan olabilmeleri için çocukların olayları estetik bir dille anlatan; duyumsama, düşünme ve anlama sorumluluğunu çocuğa bırakan yazınsal nitelikli yapıtlarla buluşturulması gerekir” (Aslan, 2021: 28). Çocukların engelli akranlarına karşı geliştirdikleri tutumların üzerinde durulmalı ve çocuk edebiyatının duyarlılık geliştirmedeki etkisi daha işlevsel hâle getirilmelidir. Bir başka açıdan ise engelli bir çocuk yaşadığı fakat dile getiremediği sorunlarını iyi kurgulanmış engelli kitap kişinin hayatında bulursa kendince çözümler üretebilir, yalnız olmadığını hissedebilir ya da kendisindeki potansiyeli keşfedebilir. Çocuk edebiyatı ürünü olan *İçimdeki Müzik* örneğinde bireysel farklılıkları olan engelli karakterin, okuyucu çocuğun tutum ve davranışlarındaki etkilerini belirlemek hedeflenmektedir. Araştırmada edebî ürünün olumlu etkileri ortaya konulduğu takdirde bireysel farklılıklara sahip kişilerin olduğu çocuk edebiyatı ürünleriyle gelecekte ulusal ve evrensel değerlere sahip, engelliliğe acıma duygusuyla bakmayan, empati duygusuyla yaklaşan ve hislerini merhametle bütünleştiren, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirilebilir. Bu hedeflere ulaşmak açısından araştırma oldukça önemlidir.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Sharon M. Draper'in (EK-2) yazdığı, çocuk edebiyatı ürünü olan *İçimdeki Müzik* (EK-1) isimli kitap çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır: Çalışma 6. sınıf seviyesinde bir şubeyle, beş haftalık okuma planının belirlenmesi ve çalışma planı içinde okuma, özetleme, karakter yorumlama çalışmasıyla sınırlandırılmıştır. Çalışma planının işlevselliğiyle ilgili alanında uzman ve tecrübeli öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin her ikisinden faydalanılmış, karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın yöntemini üç aşamada ele almak gerekir.

Birinci aşamada, çalışma betimsel araştırma içerdiğinden doküman inceleme metodu uygulanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2004:153). Kavramların tanımlanması ve engellilik-farklılık, engellilik-çocuk edebiyatı alanlarında yapılan araştırmalar incelenmiş ve özetlenerek örnekler verilmiştir

İkinci aşamada, öğrencilerin engelli akranına karşı işlem öncesi ve işlem sonrası tutumlarını içeren verilere ulaşmak için nicel veri toplama ölçeği olan anket çalışması yapılmıştır. Nicel verilere ulaşmak amacıyla 5’li likert tipinde hazırlanan 31 maddelik “CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği” (Ek-3) kullanılmıştır. Bu ölçek Ecem Çiçek Gümüş ve Selma Öncel tarafından Türkçeye çevrilerek araştırma dünyasına kazandırılmıştır. “Test-tekrar test Spearman-Brown korelasyonları ve alfa değerlerinin hesaplaması sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu bulunmuştur. Analizleri yapılan ‘Chedoke-McMaster engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği’nin Türk kültüründe kullanıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır” (Çiçek ve Öncel, 2017: 155). Ecem Çiçek Gümüş ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek anket kullanım izni alınmıştır. Anketin kullanılması için yasal izinler alınmıştır (Ek-4). Yapılan anket çalışmalarında alanında uzman bilim insanlarının görüşleri alınmıştır. Deneysel araştırma yöntemi olarak tek grupta ön test-son test uygulanarak puanlar arasındaki fark öğrenmek amaçlanmıştır. Karasar (1999: 96) tek grup ön test-son test modelini deneme öncesi model olarak kabul eder. Gelişigüzel seçilmiş bir grubun ön ve son test sonrası arasındaki farkı bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Tek grup ön-son test uygulaması deneysel yöntemler içinde zayıf olsa

da sosyal bilimler, eğitim bilimleri, psikoloji vb. dallarında sıkça kullanılmaktadır. Ön test uygulanmış, kitap okuma işlemi yapılmış, son test uygulanmıştır; verilerin arasındaki farkı anlayabilmek için Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. “Wilcoxon işaretli sıralar testi, yinelenen ölçümlerde kullanılan t testinin nonparametrik eşdeğeri” (Akbulut, 2010: 182). Ön test ve son test farkının sıralanmasına dayanan bir yöntemdir. “Wilcoxon testi, aralarında fark bulunan her bir veri çifti için, ikinci ölçümden birinci ölçümü çıkararak aradaki farkı hesaplar ve bu farklar dizisini mutlak değerlerine göre sıralama ölçeğine çevirir” (Can, 2017: 142). Sıralama ölçeğine çevrilen puanların ortalamalarını alarak $p < .05$ koşuluna göre değerlendirilir. Analizlerin yapılması için SPSS 17.0 analiz programı kullanılmıştır.

Üçüncü aşamada ise öğrencilerin, örnek eser olarak incelenen *İçimdeki Müzik* kitabının içeriği ve kitabın etkilerine dair görüşlerine ulaşmak istenmiştir. Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir” (Türnüklü, 2000: 547). Görüşme soruları kısa cevaplı olmasına rağmen bağımsız değişken olan nesne bir kitap olduğundan katılımcının soruyu anlayabilmesi için yardımcı sorulara gerek duyulacağı düşünülerek yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Soru cümleleri araştırmacı tarafından hazırlanmış, alanında uzman iki öğretmen tarafından incelendikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve eksiklikler belirlenerek soru cümleleri amaca uygun şekilde düzeltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme işlemi ortalama 20 dakika sürmüş, cevaplar katılımcıdan izin alınarak araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan not edilmiştir.

Görüşmelerin karşılaştırılabilir verilere dönüşmesi amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Görüşmeleri çözümleyip araştırma amacına uygun şekilde analiz etmek hedeflenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2004: 75) göre içerik analizi birbirine benzeyen verilerin kod, kategori ve temalar başlıkları altında organize edilip okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamasına dayanır. Yıldırım ve Şimşek’in (2004: 180) görüşmede elde edilen cevaplar tekrar tekrar okunarak verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama şekli benimsenerek yapılmıştır, böylece veriler doğrudan üretilmiştir.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı güvenilirlik ve geçerlikle ölçülmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2004) göre nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırmanın tekrar edilebilmesiyle ilgilidir ve nicel araştırmalardan oldukça farklıdır çünkü gerçekler bireylere göre sürekli değişiklik göstermektedir. Dış ve iç güvenilirlik ancak araştırmanın alacağı önlemlerle sağlanabilir. Çalışmada araştırmanın her aşamasıyla ilgili bilgiler detaylı şekilde ilgili yerlerde verilmiş, analiz işlemlerinde araştırmacı yansız davranmış, görüşme işlemleri sırasında herhangi bir yönlendirme yapmaktan kaçınmıştır. Yine aynı çalışmada Yıldırım ve Şimşek nitel araştırmada geçerliliği araştırmanın doğruluğuyla ilgili olduğunu söylemiş, iç ve dış geçerlilik şeklinde ele almışlardır. İç geçerliliğini arttırabilmek için görüşme formu alanında uzman öğretmenlerin görüşleri alınmış, pilot uygulama yapılarak kullanılabilirliği test edilmiştir. Dış geçerliliğini arttırabilmek için araştırmanın amacı, aşamaları, veri toplama aracı, örneklem grubu, verilerin analizi ve yorumu ilgili yerlerde detaylı şekilde anlatılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 11-13 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Tek denekli araştırma türü benimsenmiştir. Araştırma kız imam hatip ortaokulunda yapıldığı için örneklem grubu 24 kız öğrenciden oluşmaktadır. Gelişigüzel örnekleme yöntemi benimsenerek 6. sınıf seviyesinde bir sınıf belirlenmiştir. Gelişigüzel örnekleme yöntemi "Araştırmacının, belirlediği örneklem büyüklüğüne göre evrenden kendi kanatları yönünde bir parçayı seçmesidir" (Şahin, 2014: 125). Çalışmanın yapıldığı tarihlerde yaşanan pandemi şartları göz önünde bulundurularak okuma faaliyeti için belirlenen planın uygulanması konusunda aksaklıkları engellemek için gelişigüzel örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma örneklemi olarak seçilen sınıfta 5 haftalık bir okuma planı uygulanmıştır. Araştırma sürecini yöneten öğretmen araştırmacının kendisidir. Araştırmacının araştırma yapılan sınıfı tanınması okuma planının uygulanmasında karşılaşılabilecek olası problemleri engellemesi konusunda avantaj sağlamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. TÜRKİYE’DE VE DÜNYADA ENGELLİLİK

Engellilik ve farklılık kavramları hem ülkemizde hem Batı’da sıkça tartışılan ve önemine dikkat çekilen kavramlardır. Bu bölümde Türkiye’de ve dünyada engellilik kavramı ile farklılık kavramı aralarındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Engellilik ve çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatının eğitim içindeki etkisi düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır.

Üzerinde durulması gereken ilk başlık engellilik kavramıdır. Engel, bireyin asgari ölçüde yaşam becerilerini kısıtlayan yeti kaybıdır. Engelli, fiziksel veya zihinsel yeti kaybıyla dünyaya gelen, yaşantısı içinde geçirdiği kaza ya da süregelen bir hastalıktan yeti kaybı yaşadığı için yaşam becerisi kısıtlanmış kimsedir.

Her birey farklıdır. Bu farklılıklar insanları özel ve biricik kılmaktadır. Engellilikte ise farklılık kavramı engelli kişinin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz niteliklerle ilişkilidir. Engelli birey genellikle farklı görülür ve başkaları tarafından farklı muameleye maruz bırakılabilir. Her ne kadar kanunlar önünde herkesin eşit olduğu kabul edilse de toplum, engellileri istemsizce ötekileştirebilir. Oysa engelli bireyin özel yetenekleri olabilir “örneğin iyi bir müzisyen, başarılı bir sporcu, önemli bir bilim insanı ya da yönetici vb.” olabilir. Eğitim ve iş hayatında ötekileştirilmeyen engelli güzel yeteneklerini ortaya çıkartabilir. Diğer insanların bu yetenekleri görebilmesi için farkındalığa ve duyarlılığa ihtiyacı vardır. Çocukluktan itibaren kazandırılacak bu farkındalık ve duyarlılık çocuğun karşılaşacağı edebî eserlerle ve okuldaki yaşantısıyla sağlanabilir. Bu bağlamda engelli çocuğun akranlarıyla aldığı eğitim hakkında da bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

1.1. DÜNYADA ENGELLİLİK KAVRAMI

Bazı toplumlarda engelliye, Tanrı tarafından cezalandırılmış kişi; eksik, günahkâr insan gözüyle bakılmıştır. Dünya genelinde engellilik tanımlamasının yapılması da oldukça güçtür. Çünkü her kültürel yapı kendi içinde bir engellilik algısı oluşturmuştur. “Belli bir toplumda ya da mekânda engelli olarak kabul edilen bir kişi, bir başka toplumda ya da yerde böyle görülmeyebilir. Dünyanın pek çok bölgesinde belli durumlarda ya da farklılıklara sahip kişilere yönelik derin ve kökleşmiş olumsuz

kalıp yargılar ve önyargılar bulunmaktadır” (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012: 2). Tanımlamanın yapılamaması da ülkelerin engelli bireylere ulaşmasını, onlara yönelik hizmetlerin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle dünya genelinde engelliliği standardize etme çalışmaları yapılmıştır. Dünyadaki bütün engellileri kapsayan bu çalışmalar şunlardır:

“Sırasıyla; 1. Nagi’nin engellilik şeması, 2. DSÖ tarafından yayınlanan Uluslararası Yeti Yitimi, Engellilik ve Özürlülük Sınıflandırması (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicap [ICIDH]), 3. DSÖ tarafından yayınlanan Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflaması (ICF veya ICIDH-2) ve 4. BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (BM EHİS)” (Güloğlu ve Yıldız, 2020: 88).

Sosyolog Saad Nagi tarafından “Nagi Engellilik Şeması” geliştirilmiştir. Nagi’nin 1965 yılında yayımladığı bu şema 1991 yılına kadar birkaç kez değiştirilmiştir. “Nagi’nin 1991 yılında yayımladığı engellilik şemasında engelliliğin dinamik doğallığının dört aşama ya da dört merkezi kavram yoluyla gösterildiğine dikkat çekmişlerdir. Bu aşamalar ve kavramlar; patoloji, yeti yitimi, fonksiyonel sınırlama ve engelliliktir” (Güloğlu ve Yıldız, 2020: 91).

Dünya Sağlık Örgütü 1980 yılında genel görüş olarak engelliye tanımlayan Özürlülük ve Engelliliğin Uluslararası Sınıflandırması’nı (ICIDH) yayımlamıştır.

“ICIDH, özürlülük olgusunu 3 kategoride ele almaktadır:

Yetersizlik (Impairment): Vücudun zihinsel, fiziksel veya işlevsel bozukluğudur. Yetersizlik doku, organ, ekstremit, fonksiyonel sistem ya da vücut mekanizmasındaki psikolojik, fizyolojik veya anatomik yapı ve fonksiyonların geçici, sürekli kaybı ya da anormallliğini ifade eder.

Özürlülük (Disability): Yetersizlik sonucu fonksiyonel kapasitede azalma ya da kayıptır. Yetersizlik sonucu günlük aktiviteleri içeren beklenen davranış ve fonksiyonlarda eksiklik ya da aşırılıktır.

Engellilik (Handicap): Bir yetersizlik ya da özürlülük sonucu oluşan, toplum tarafından kişide beklenen bireysel performans veya durumdan sapmaya neden olan toplumsal bir bozukluk olarak ifade edilir. Engellilik, yetersizlik ve özürlülüğün sosyal ve çevresel sonuçlarıdır” (Minaire, 1992’den akt. Bilsin ve Başbakkal , 2014: 66).

Yukarıdaki çerçeve kullanılarak engelli bireylerin değerlendirmesi yapılmıştır. “Tanı ve tedavide bireylerin bakımı, tedavi sonuçlarının değerlendirilmesi, bireylerin çalışabilecek durumda olup olmadıklarının değerlendirilmesinde ICHDH (ICF’den önce) doğrudan başvuru kaynağı olmuştur” (Kahraman-Güloğlu ve Yıldız, 2020: 96). Ayrıca ICHDH hastaların rehabilitasyon ihtiyacının belirlenmesi, engellilikle ilgili istatistiklerin belirlenmesi gibi önemli faaliyetler için de kullanılmıştır.

ICF ise DSÖ'nün (2004: 3) 1980'lerden günümüze engellilik konusunda değişen yaklaşımlardan etkilenecek ortaya çıkan sağlık fonksiyonlarının ulusal çerçevede sınıflandırılmasını sağlayan çalışmadır. Erbil Erdoğan (2010) DSÖ'nün 2001 yılında yayımladığı ICF'nin engelliliği anlamada ve engelli bireylerin özgürlüğünü tanımada önemli bir adım olduğunu söyler. Engelli; haklarına kavuşmalı, eğitim almalı, çalışmalı ve normal bir yaşantı sürmelidir. Bu husustaki engellinin önüne konan engelleyiciler bilinmelidir bunun sebeple "ICF, bireylerin fonksiyonel yeteneklerini ve günlük hayatta karşılaştıkları zorlukları tanımlamada standardize bir araçtır" (Üneş, 2019: 5).

Engelliliği sınıflamadaki yöntemler geliştikçe kullanılan tanımlama modelleri de değişmiştir. "ICF; özürlülük konusundan iki uçta yer alan tıbbi ve sosyal modellerin bütünleşmesine dayanır" (Karademir, 2008: 40). Tıbbi model engelliliğin tanımında medikal tedavi gerektiren fiziksel ve psikolojik anormalliklerle ilgilidir. "800'lü yıllarda ortaya çıkan bu model geleneksel bireyci tıbbi model (traditional individualistic medical model) olarak da adlandırılmaktadır ve ağırlıklı olarak bireyin engelli olmasına sebep olan biyolojik farklılığına, engel noktasına odaklanır" (Sezer, 2019: 32). DSÖ'ye (2004: 13) göre medikal model "engelli"yi sağlık sorunu kaynaklı ya da travmatik eylem sonucu oluşan teknik ve medikal tedavi gerektiren bireye ait bir problem olarak görür. Aynı çalışmada sosyal modele göre "engelli" iyileştirilmesi gereken eksik ya da problemli değildir, engelliye ötekileştiren toplumun iyileştirilmesi gerekmektedir.

Sağlık ve sağlıkla ilgili durumları sınıflandıran ICF, ülkemizde 2004 yılında Türkçeye çevrilerek uygulanmaya çalışılmıştır. DSÖ'ye (2004) göre ICF sınıflandırma yönteminin amacı insanları kategorize etmek değil insanların sağlık durumlarını tanımlamaktır. DSÖ'nün bir başka sınıflama yöntemi olan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması-Onuncu Baskı (ICF-10) tanı koymayı sağlarken bu tanı işlevsellikle ilgili bilgiler veren ICF ile değerlendirilmektedir. ICF'nin evrensel düzeyde yaptığı sınıflama çeşitli alanlarda da yol göstericidir bu yönüyle farklı disiplin ve sektörlerde kullanılmaktadır (DSÖ, 2004: 5). "ICF'e göre 'engelli' (handicap) terimi küçük düşürücü iması nedeni ile tümden çıkarılmış bunun yerine daha geniş kapsamlı bir terim olan 'yetiyitimi' kelimesinin kullanılmasına karar verilmiştir" (Karademir, 2008: 16). Aynı çalışmada Karademir (2008) ICF'nin yalnızca yetiyitimi olan insanlarla değil evrensel bir bakış açısıyla bütün insanların sağlık sınıflamasıyla ilgilendiğini söylemiştir. Bilsin ve Başbakkal'ın (2014: 67) çalışmalarında M. Mbogoni ve Me'den aktardıklarına göre ICF'de belirlenen ve araştırmalarda kullanılması önerilen engel

türleri şunlardır: Görme, işitme, zihinsel fonksiyonlar, günlük gereksinimlerini karşılama, iletişim kurma, beden duruşunu değiştirme ve sabit tutma, eşyaları tutma, hareket ettirme, taşıma, yürütme ve hareket etme, öz bakım, temel yaşam aktiviteleri, toplumsal yaşam sivil yaşam.

Dünyada engelli bireyin kişilik haklarının tanınması, engeline rağmen normallik algısına kavuşması uzun zaman almıştır. “Özürlülüğün bir insan hakları sorunu olarak tanınması ve özürlülük nedeniyle ayrımcılığın doğrudan bir düzenleme ile yasaklamaya konu olması 1975 tarihli Engelli Kişilerin Hakları Bildirgesi (1975 EKHB) ile gerçekleşmiştir” (ÖZİDA, 2010: 14). ÖZİDA’ya ait bu çalışmada 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin özürlülüğü bir ayrımcılık sebebi olarak kabul eden ilk uluslararası hukuk belgesi olduğu belirtilmiştir.

Önceki yıllardaki adıyla “T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı”nın 2008 yılında hazırladığı “Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor” adlı araştırmasına göre engelli kişinin birey olarak kabul görme sürecinin önemli adımlarını kısaca şöyle özetleyebiliriz (ÖZİDA, 2009: 23-25):

Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra New York’ta ilk kez rehabilitasyon merkezinin açılması engellilere karşı algının değiştiğinin bir işaretidir. İkinci Dünya Savaşı’nda sonra artan iş gücü ihtiyacı savaşta engelli kalan bireylerle giderilmeye çalışılmıştır. Engellilerin rehabilite edilerek iş gücünden yararlanılmaya çalışılmasıyla engellilerin yetenekleri ortaya çıkmaya başlamıştır. 1950’li yıllarda insan hakları konusunda görüş ve eylemlerin artmasıyla engelli bireylerin hakları da konuşulmaya başlanmıştır. 1960’lı yıllarda engelliye olan yaklaşım tıbbi modelden sosyal modele geçmiştir. 1975 yılında BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine ek olarak “Özürlü Hakları Bildirgesi” yayınlanmıştır. 1980’li yıllarda çalışmalar hız kazanmış Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 3 Aralık 1981’de içinde bulundukları yılı “Özürlüler Yılı” ilan etmiştir. BM 1982 yılında “Özürlü Kişilerle İlgili Dünya Eylem Programı”nı yürürlüğe koymuş ve diğer milletlerin uygulaması için de 1983-1992 yıllarını “Bileşmiş Milletler Özürlüler Onyılı” ilan etmiştir. Avrupa Birliği ülkeleri bu çalışmaların ardından engellilere fırsat eşitliği tanınması ve günlük hayatta karşılaştıkları zorlukları konu alan “Özürlüler İçin Fırsat Eşitliği-Topluluğun Yeni Özürlülük Stratejisi 1996” yayımlamıştır. Avrupa Topluluğu Amsterdam Antlaşması’nda ilk kez özürlülüğe dayalı ayrımcılıkla ilgili maddeye yer verilmiştir. 2003 yılı Avrupa Konseyi tarafından Özürlüler Yılı ilan edilmiştir.

Bu çalışmaların ardından uluslararası alanda engelli bireylerin hak ve hürriyetlerini korumayı hedefleyen “Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (EHİBMS)” hazırlanmıştır. Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, BM tarafından 13 Aralık 2006 ve A/RES/61/106 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 3 Mayıs 2008’de yürürlüğe girmiştir (insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr).

“Sözleşme diğer uluslararası insan hakları sözleşmelerini tamamlayıcı bir niteliktedir. Sözleşme, engelli bireyler için yeni insan hakları tanımaktan ziyade, devletlerin engelli bireylerin mevcut haklardan eşit bir biçimde yararlanmalarına saygı gösterme ve bu saygıyı sağlama hususlarındaki yükümlülüklerine açıklık getirmektedir” (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012: 20).

Engelli bireylerin insan haklarına saygı gösterilmesini amaçlayan ve bunu uluslararası alanda açıkça dile getiren bir sözleşmedir. Engellilik tanımı belirgin şekilde yapılmazken sözleşmenin giriş bölümünde engelliliğin gelişen bir kavram olduğu söylenmiştir. Engelli kavramıyla ilgili açıklamanın yapıldığı Madde 1’de bireyin diğerleriyle eşit koşullarda yaşamasının engellenmesi üzerinde durulmuştur. “Engelli kavramı diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişileri içermektedir” (Resmî Gazete, 2009: 2). Sözleşme’nin genel ilkelerinin açıklandığı Madde 3 ise sözleşmenin kılavuzu niteliğindedir. Bu maddede engelli bireyin seçimlerinde hak ve özgürlüğünün korunmasına, sosyal hayatta herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması ve üretime katılabilmesine, engelinden ötürü farklı görülmesinin yerine bunun bir zenginlik haline getirilmesine; kadın, erkek ya da çocuk demeden haklarına saygı duyulmasına, fırsat ve erişilebilirliğe vurgu yapılmıştır.

“Sözleşme engelli kişilerin bir bölümünün yalnızca engelli olmalarından ötürü değil; cinsiyetleri, etnik kimlikleri ya da benzeri nedenlerden dolayı da ayrımcılığa maruz kaldığını dikkate almaktadır. Bu noktadan hareketle, Sözleşme, engelli kadınlar ve engelli çocuklara ilişkin olarak özel hükümler içermektedir” (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012: 16). Madde 6 engelli kadın haklarını, Madde 7 ise engelli çocukların haklarını içermektedir.

“Engelli Çocuklar 1. Taraf Devletler, engelli çocukların diğer çocuklarla eşit bir şekilde tüm insan temel hak ve özgürlüklerinden tam olarak yararlanmasını sağlamak için gerekli tüm tedbirleri alır. 2. Engelli çocuklarla ilgili tüm eylemlerde çocuğun çıkarının gözetilmesine öncelik verir. 3. Taraf devletler engelli çocukların kendilerini etkileyen her konuda diğer çocuklarla eşit koşullar altında görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olmalarını, yaşları ve olgunluk seviyelerine göre görüşlerine önem verilmesini ve onlara bu

hakkın tanınması için engeline ve yaşına uygun destek sunulmasını sağlar” (Resmî Gazete, 2009: 4).

Sözleşme engellilik çalışmalarında bir dönüm noktası olmuştur. Sözleşmeyi kabul eden devletler için yerine getirilmesi gereken bir ödev listesi niteliğindedir.

Engellilikle ilgili önemli bir çalışma da Dünya Engellilik Raporu’dur. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Merkez Bankası işbirliğiyle hazırlanan Dünya Engellilik Raporu (DER) 9 Haziran 2011’de tüm dünyaya sunulmuştur. “Dünya engellilik raporu, engelli bireylerin sağlık ve refah durumunun iyileştirilmesine yönelik bir rehber niteliğindedir” (DSÖ, 2011: 14). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından Türkçeye çevrilen rapor üç yüz otuz altı sayfadan ve dokuz bölümden oluşmaktadır. “Raporda erişilebilirliğin ve fırsat eşitliğinin iyileştirilmesine, katılım ve içermenin geliştirilmesine, engelli bireylerin bağımsızlığına ve insanlık onuruna saygının artırılmasına dönük önlemler üzerine yoğunlaşmaktadır” (DSÖ, 2011: XVI). Engellilik ve insan hakları, engellilik ve kalkınma gibi önemli konularda çeşitli ülkelerde araştırmalar yapılmıştır. “Raporda tüm dünyadaki engellilerin içinde bulundukları koşullar belgelenmekte, sağlık ve rehabilitasyondan eğitim ve istihdama kadar engellilerin sosyal yaşama katılımlarını teşvik edecek önlemler ele alınmaktadır” (DSÖ, 2011: 3). Aynı çalışmada engellilik; karmaşık, dinamik, pek çok boyutu olan tartışmalı bir olgu olarak tanımlanmıştır. Toplanan verilerin ulusal düzeye uygun ve uluslararası alanda karşılaştırılabilir olması için raporda Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflaması (ICF) esas alınmıştır.

Geliştirilen sınıflama yöntemleri ve engellilere tanınan haklarla engelli, yeti kaybı ve sosyal eksikliği olan birey durumundan çıkıp hakları da olan insan konumuna doğru ilerlemektedir. Toplumların engelli bireye karşı kullandığı dili de düzenleyerek tarafsız dili geliştirmek amaçlanmaktadır. “Uluslararası alanda engelliliğin herkesçe benimsenen tek bir tanımına ulaşmak zordur; ancak engelli bireylerin sosyal haklarından hareketle (eğitim, istihdam, siyasete katılma gibi) engellilik hakkında ortak uluslararası standartlar benimsenebilir” (Kahraman- Güloğlu ve Yıldız, 2020: 110). Dünyadaki engellilerin refahı için yapılan çalışmalar her alanda -sanat, siyaset, ekonomi- yaygınlaştığında engelliler hak ve özgürlüklerine kavuşmuş birey olarak yaşamlarını sürdürebilirler.

1.2. TÜRKİYE’DE ENGELLİLİK KAVRAMI

Engelli kavramı, Türkçe Sözlük’te şöyle açıklanmaktadır: “1.Engelli olan, mânialı; 2.Vücudunda eksik ya da kusuru olan, özürlü” (TDK, 2005: 638). Ülkemizde 2005 yılında yayınlanan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hakkında Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’da özürlü tanımı şu şekilde yapılmıştır “Özürlü: Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve koruma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” (Engelliler Hakkında Kanun, 2005). Tanımdan da anlaşılacağı üzere engelli kişi günlük ihtiyaçlarını en asgari oranda karşılayabilen ya da hiç karşılayamayan, başkalarına ihtiyaç duyan, korunmaya, bakılmaya ve desteklenmeye ihtiyaç duyan kişidir.

Ülkemizde özürliiden engelli söylemine geçişte dünyada engelliye bakış açısındaki değişmeler ve bazı kanun değişiklikleri etkili olmuştur. 3 Aralık 2008’de TBMM, 5825 sayılı Kanun’la BM Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesini kabul etmiştir (Resmî Gazete,2009). 5378 sayılı Kanunda geçen “özürlü” kavramı, kabul edilen sözleşmenin maddeleri gereği yenilenmiştir. 25 Nisan 2013 tarihinde yayınlanan 6462 sayılı Kanunla “özürlü, özürliülük, sakat, sakatlık” kavramlarının “*engelli ve engellilik*”le değiştirilmesi bunun göstergesidir (Resmî Gazete, 2013). 2014 yılına gelindiğinde ise 5378 sayılı Kanun’un 3’üncü maddesi 6518 sayılı Kanun madde 63 ile tamamen değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 2014). Madde on iki bent şeklinde düzenlenmiş ve yapılan değişikliklerle özürlü sözcüğü yerini engelli kavramına bırakmıştır.

Engelli şu şekilde tanımlanmıştır:

“Engelli: Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duygusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey.

Engellilik durumu: Bireyin engelliliğini ve engellilikten kaynaklanan özel gereksinimlerini, uluslararası yöntemleri temel alarak belirleyen derecelendirmeler, sınıflandırmalar ve tanılamaları” (Resmî Gazete, 2014).

Engelli bireylerin sağlık sorunlarının ulusal, ortak ve standart bir dille ifade edilmesini 5378 sayılı Kanun Madde 5’te açıkça dile getirilmiştir. Bu maddeye göre İşlevsellik Yeti-yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması sisteminin

kullanılmasına ve engelli bireylerin tanı ve sınıflandırılmasında dünya standartlarına uyulmasına karar verilmiştir (Resmî Gazete, 2014).

Ülkemizdeki engelli nüfusu ile ilgili en kapsamlı sayısal veriler TÜİK 2011 Nüfus Konut Araştırması'na (NKA) aittir, 2019 yılında adrese dayalı nüfus sayımı yapılmasına rağmen bu çalışmanın yapıldığı süreçte 2011 yılı dışında yapılmış bir araştırmaya ve sayısal veriye ulaşamamıştır. Oysaki BM, ülkelerin sonu sıfırla biten yıllara yaklaşıldığında verilerin karşılaştırılabilmesi için sayısal verilerin güncellenmesini önermiştir (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020).

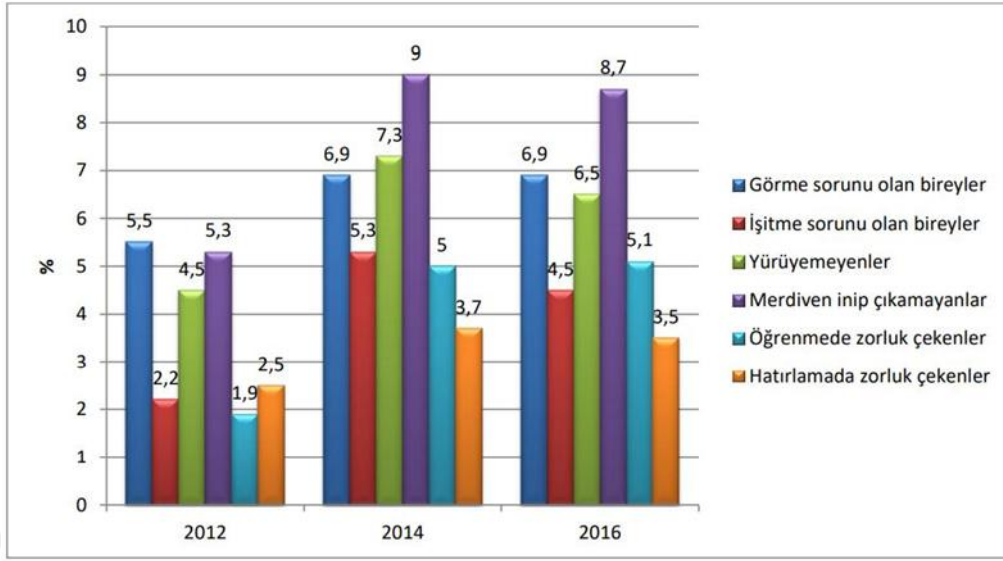
Türkiye İstatistik Kurumu, Nüfus ve Konut Araştırması'nı (NKA) 2011 yılında geniş kapsamlı bir örneklem araştırması şeklinde planlamıştır.

2011 NKA sonuçlarına bakıldığında üç yaş üstü nüfusun en az bir engeli bulunma oranı % 6.9, erkeklerde % 5.9, kadınlarda % 7.9'dur. Yaş gruplarına göre nüfus oranları ise şöyledir: 10-14 yaş aralığında % 2.1, 20-24 yaş aralığında % 2.7, 30-34 yaş aralığında % 3.2, 40-45 yaş aralığında % 5.1, 50-54 yaş aralığında % 8.8, 60-64 yaş aralığında % 16.5, 75 ve üstü yaşlarda ise % 46.5'tir (TÜİK, 2011).

Engellilikle ilgili sayısal verilere ulaşabildiğimiz çalışmalardan biri de "Türkiye Sağlık Araştırması"dır. 2008 yılında başlayarak TÜİK tarafından iki yılda bir yapılan bu araştırma Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) metodolojisine uyumlu olarak yapılmaktadır, bireylerin genel sağlık durumlarının öğrenilmesi ve kalkınma konusunda önemli bir yere sahip sağlık göstergesine yönelik bilgilerin toplanması amacıyla yapılmaktadır (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020: 9).

Bu araştırmadan 15 ve daha yukarı yaş grubu bireylerin genel sağlık durumu, kronik hastalıkları, günlük aktivitelerini yürütmedeki fonksiyonel yeterlilikleri, kişisel bakım, sağlık hizmetlerinden faydalanma, ilaç kullanımı, yapılan aşılar, ölçümlerle boy ve kilo değerleri, sigara ve alkol kullanımı gibi pek çok veri elde edilmektedir. Temel Sağlık Araştırması'na göre birincil ihtiyaçlarını yerine getirmede zorluk çeken bireylerin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Temel Faaliyetleri Yerine Getirmede Zorluk Yaşayan 15 Yaş ve Üzeri Yaştaki Bireylerin Yıllara Göre Dağılımı



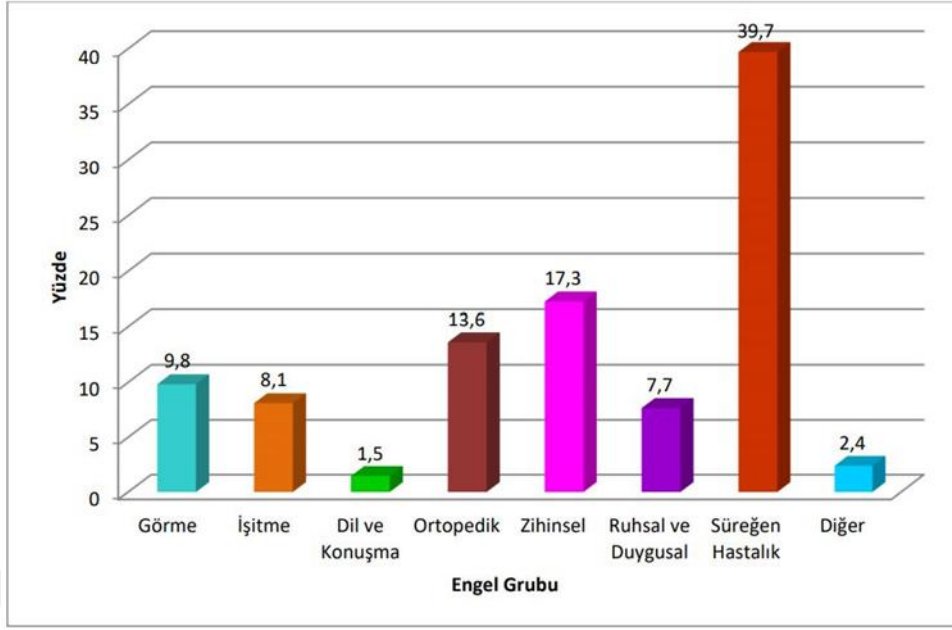
Kaynak: Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2020-Ekim.

Engelli birey sayısının tespiti ülkemiz ve engellilere hizmet eden kurumlar açısından oldukça önemlidir. “Engelli nüfusuna ilişkin veri ihtiyacını gidermek için Bakanlığımız bünyesinde kamu ve kuruluşlarındaki Engelli Sağlık Kurulu Raporlarını esas alan ‘Ulusal Engelli Veri Sistemi’ oluşturulmuştur” (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020: 16). Bu veriler aylık olarak Bakanlığın web sayfasında “Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni” olarak yayımlanmaktadır.

2020 yılına ait yayımlanmış Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni incelenmiş ve çalışmanın yapıldığı tarihe en yakın tarih olan 2020-Ekim ayı esas alınmıştır. Rapor veya hizmet almak için hastanelere, devlet kurumuna başvurmuş kişileri kapsayan çalışmanın sonuçlarına göre Ulusal Engelli Veri sistemine kayıtlı 1.425.667’si erkek, 1.109.566’sı kadın olmak üzere toplam 2.535.233 kişi bulunmaktadır. Ağır engelli kişi sayısı ise 764.271’dir (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020: 16).

Çalışmada çeşitli engel türlerine dair veriler yer almaktadır süregelen hastalık başta olmak üzere görme, işitme, dil, ortopedik, zihinsel, ruhsal ve duygusal engeller belirtilmiş, diğer engel gruplarına da yer verilerek sayısal dağılım oranları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Veri Sisteminde Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Engel Gruplarına Göre Dağılımı



Kaynak: Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2020-Ekim.

Çalışmanın yapıldığı tarihlerde çocuk yaş gruplarına göre 0-4, 5-9, 10-14 yaş aralığındaki engelli çocuklara ait sayısal veriler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Yaş Grupları	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	18.756	13.627	32.383
5-9	57.936	35.624	93.560
10-14	74.365	48.649	123.014
15-19	80.793	55.156	135.949
20-24	87.566	59.992	147.558
25-29	83.275	51.379	134.654
30-34	87.585	55.124	142.709
35-39	105.680	71.220	176.900
40-44	122.085	81.654	203.739
45-49	136.164	86.730	222.894
50-54	121.058	77.741	198.799
55-59	112.329	81.894	194.223
60-64	97.095	72.473	169.568
65-69	74.274	62.465	136.739
70-74	55.636	57.551	113.187
75-79	42.313	53.704	96.017
80-84	31.182	55.786	86.968
85+	36.166	88.034	124.200

Kaynak: Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2020-Ekim.

Ülkemizde resmî kayıtlara göre Ekim 2020 itibariyle 0-19 yaş arasında 384.886 engelli çocuk bulunmaktadır. Henüz kayıt altına alınamamış engelli çocukları da eklediğimizde sayının artacağı öngörülmektedir. Engelli çocuk sayısı, ülkenin refahı ve engelli bireyin yaşam hakları üzerinde çalışılması gereken önemli bir konu olduğunu açıkça göstermektedir. Engelli çocukların eğitimi ve eğitimle ilgili veriler ise “MEB ve Engelli Çocuklar” başlığı altında ele alınacaktır.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi 27. maddesi engelli bireylerin çalışma hakkına ilişkin yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak ve çalışma şartlarını iyileştirmek amacıyla düzenlenmiştir. “Taraflar Devletler engellilerin diğer bireylerle eşit koşullar altında çalışma hakkına sahip olduğunu kabul eder. Bu hak, engellilerin, açık, bütünleştirici ve erişilebilir bir iş piyasası ve çalışma ortamında serbestçe seçtikleri bir işle hayatlarını kazanmaları fırsatını da içerir” (Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020: 19). Bu nedenle engelli bireylerin çalışma hayatındaki yeriyle ilgili veriler engellinin ülkemizdeki konumu hakkında bilgi vermektedir. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2020-Ekim’e göre ulaşılan istatistik veriler şu şekildedir: 2002 yılında kamuda 16.668 engelli çalışırken Ağustos 2020’de 15.584 engelli çalışan bulunmaktadır, özel sektörde 2002 yılında 28.953 engelli çalışan sayısı ise Ağustos 2020 yılında 96.545’e çıkmıştır. İstatistik verilerine göre kamu ve özel sektörde çalışan engelli birey sayılarının yıllar içinde arttığı sonucuna varılmaktadır. Bu artış ülkemizde engelli bireylere verilen önemin ve imkânların zamanla arttığını, normal bireylerle eşit çalışma hakkına sahip olma yolunda ilerlediklerini göstermektedir.

Engelliliği; ülkemizdeki kavramsal gelişimi ve engelli bireylere ait verilerin incelenmesi yanında sosyolojik bir olgu olarak da ele almak gerekir. İnsana ait olan bir durum, toplumu etkilediği gibi toplum da insanı etkilemektedir. Bunun en önemli göstergesi de dildir. Toplumun kullandığı dil, engelliye verdiği değerindir. Halk arasında en sık kullanılan “geri zekâlı ve sakat” ifadesi insan onurunu zedeleyicidir. Kişiden ziyade engelliliğe vurgu yapan tekerlekli sandalyeye mahkûm, bastonlu, topal gibi söylemler de kullanılmaktadır. “Toplumlar tarihsel olarak engelli bireylerin kendilerini tanımladıkları kavramları kullanmamış ya da bu bireyleri rahatsızlık duyacakları kavramlarla kendilerini tanımlamaya zorlamıştır” (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012: 3).

Toplumumuzda “sakat, aksak, âmâ, çolak, topal, kör, tat, dilsiz, lâl, oturak, deli, zırdeli” kelimeleri de sıkça kullanılmıştır. Aynı engeli anlatmak için farklı sözcükler de

kullanılmıştır örneğin görme engeli olan kişi için hem kör hem de âmâ kelimesi kullanılmıştır. Engelli olma durumuyla ilgili dilimizde atasözleri de bulunmaktadır. Örneğin: körle yatan şaşk kalkar; kel ölür, sırma saçlı olur, kör ölür badem gözlü olur vb. toplum içinde sıkça kullanılan atasözlerindendir. Bu sözcükler uygun bir anlatım içinde metafor olduklarında problem yokken uygun olmayan yerde kullanıldıklarında insan onurunu kırıcı olabilmektedir.

Kamuran Şimşek'in (2018: 729-738) "Osmanlı Devleti'nde Engelliler için Kullanılan Tabir, Lakap ve Sıfatlar" başlıklı çalışması incelendiğinde Müslümanlar arasında ve Osmanlıda engelli bireylere karşı ayrımcılık yapılmadığı, aksine vakıflarla bu bireylerin desteklendiği görülmüştür. Kişinin toplumda ayırt edici özelliğini vurgulamak için lakaplar verilmiştir. Lakaplar ya da sıfatlar engel durumlarının türüne göre seçilmiştir. Bu durum uzun yıllar devam etmiş hatta bazı sülalelere lakap olarak günümüze kadar gelmiş ya da Soyadı Kanunu'ndan sonra soyadı olarak kişiler tarafından benimsenmiştir. Günümüzde engelli bireylerin kazandığı haklar, gelişen ve değişen bakış açılarının da etkisiyle kötü çağrışım yapan *sakat*, *topal*, *kör* vb. yerine *engelli* kavramı yaygınlaşmaya başlamıştır. İnsanların kişilik hak ve özgürlüklerine duyulan hassasiyet ve saygıdan ötürü bu çalışmada da özellikle engelli sözcüğü tercih edilmiştir.

1.3. FARKLILIK KAVRAMI

"Farklılık" çok genel bir kavramdır. Dünyanın her yerinde insanlar kendisine benzemeyenleri farklı olarak kabul etmiştir. Irk, cinsiyet, inanış, ekonomi ve bedensel engellilik insanların farklılık algısını oluşturan etmenlerdir. Engelli bireyler toplum içinde yalnız farklı kabul edilmekle kalmamış olumsuz bir farklılık algısına da maruz bırakılmışlardır. Bu farklılık algısı onları ötekileştirmiş, yalnızlaştırmıştır. İncelenen anlatı kişisi Melody de bir engellidir. Bu nedenle Melody içinde bulunduğu çevre tarafından farklı bir kişi olarak kabul edilmiştir. Fakat onun asıl farklılığı "spastik ikili kuadripleji" yani "beyin felci"nden kaynaklı engelliliğinde değil fotografik bir hafızaya sahip olmasındadır (bakınız Ek-1). Çevresi tarafından bu özelliğinin fark edilip kabullenilmesi uzun zaman almıştır. Engelliliğin farklılık olarak görülmesi kavramsal olarak incelenmeli, engelli bireyi ya da çocuğu farklı yapan durumun engeli mi yoksa başka bir özelliği mi olduğu sorgulanmalıdır.

1.3.1. Farklılığın Tanımı

Türkçe Sözlükte (2005: 681) farklı “Farklı olan, aralarında fark bulunan, değişik, ayrımlı” şeklinde ifade edilir. Farklı sözcüğünden türetilen “farklılık” kavramı “1-Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık; 2- Doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik” (TDK, 2005: 681) olarak tanımlanmıştır. Her insan ve varlık ayrı bir dünyadır.

“Her canlı türünün bireyleri arasında farklılıklar olduğu gibi insanlar arasında da bireysel farklılıklar vardır. Gerçekten de belirli toplumda yaşayan bireyler incelendiğinde, ilgi, ihtiyaç, yetenek, beceri, kişilik özellikleri, değerler, tutumlar gibi pek çok özellik açısından toplumu oluşturan bireylerin birbirinden farklı oldukları, hatta birbirinin tıpatıp aynısı olan iki kişiye bile rastlamanın mümkün olmadığı söylenebilir” (ÖZİDA, 2009: 23).

İnsanlar kendilerine has özelliklerle dünyaya gelir. Bu özellikler bireyin başkalarına benzemelerine veya bazı yönleriyle onlardan ayrılmasına yol açar. Farklılık kavramı ve farklılıkların yönetimiyle ilgili sosyo-psikolojik kuramları inceleyen Sürgevil bu konuyu şöyle açıklar: “Farklılıklar; ‘İnsanlar arasında, ırk, kültür, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş ve fiziksel yeterlilikler açısından var olan farklar’ şeklinde tanımlanmaktadır” (Sürgevil, 2008: 113).

Farklılığın, görünenlerin dışında görünmeyen ya da gözlemlenmeyen türlerinin de olduğunu farklılığın ortaya çıkış sebepleriyle Taşlıyan vd. şu şekilde açıklamışlardır:

“Canlı bir organizma olan her insan kendine has çeşitli farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar cinsiyet, yaş, köken, din, inanç, ırk, iletişim tarzı vs. şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Ki bu farklılıkların kimisi yaş, cinsiyet gibi görülen/gözlemlenebilen farklılıklar iken, kimisi ise; tecrübe, eğitim, kişilik, karakter, huy, mizaç gibi görünmeyen/gözlemlenemeyen farklılıklar da olabilmektedir. Farklılıkların ortaya çıkış sebepleri incelendiğinde ise, doğal, yapay, sosyo-kültürel ve psikolojik gibi farklı sebepleri görmektediriz” (Taşlıyan vd., 2017: 102).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlıyoruz ki farklılık, kendi içinde farklı olguları, farklı disiplinleri barındıran bir kavramdır. Bu kavram insanların birbirine benzememesini, aynı olmamalarını ifade eden bir etiketlemedir. Literatürde farklılık kuramlarında ve tanımlarında görülen çeşitlilikler de bunu göstermektedir. Çalışmanın sınırları içinde kalarak insanların farklılık algılarını; cinsiyet, dil, din, ırk, bedensel farklılıklar, yaş, ekonomik farklılıklar, engellilik, karakter, mizaç vb. olarak örneklendirmek mümkündür. Toplumda geçerli olan normlara ve kabul görmüş normallere göre, bedensel ve zihinsel engelli bireyler de farklı kabul edilmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan, sahip olduğu farklılıklarıyla toplum içinde ayırimcılığa uğrayabilmektedir. Fakat insanların farklılıkları yeteneklerinin ortaya çıkmasına engel olmamalıdır. Farklılık bir zenginlik haline getirildiğinde toplumun ilerlemesine yardımcı olur, sağlıklı iletişimle sosyal yapıyı dengeler.

Taşlıyan vd. (2017: 107) farklılıkların başarılı bir şekilde yönetilmesi gerektiğini söyler. Tersi durumunda “farklı” olan bireyin içinde bulunduğu örgüt -bu bir aile, bir kurum, bir okul olabilir- olumsuz etkilenir ve çeşitli dezavantajlar, sorunlar ortaya çıkabilir. Bir grup içinde farklılığından ötürü olumsuzluklara maruz kalan kişiler, özellikle çocuklar bu durumdan en çok etkilenen kesimdir. “Değişik olmak ilk bakışta bir kişiliği olmak, belki de yetenekli olmak gibi geliyor insana, oysa çocuk için, içinde bulunduğu gruptan farklı olmak, ayrı kalmak, yalnızlık anlamına gelir” (Alpöge, 2000: 544). Herhangi bir sebepten ötürü toplum içinde yalnızlaşan, ötekileştirilen bir çocuk sağlıklı bir gelişim gösteremez bu nedenle ne kendisine ne de yaşadığı topluma fayda sağlayamaz.

İnceleme nesnemiz olan *İçimdeki Müzik* adlı yazınsal üründe engelli bir çocuğun farklılıkları üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, engelli olmakla farklılık arasındaki ilişkiye değinmek gerekmektedir.

1.3.2. Farklılık ve Engellilik İlişkisi

Her toplumun kendi içinde oluşturduğu bir normallik algısı vardır. Toplumsal iletişimi, sosyal hayatı bu normallik üzerine kurar ve yaşarlar. Yardımcı (2015) normallik kavramının tartışılması gerektiğine değinir. 19.yy’da ekonomik çıkarlara dayalı standart yaşam ve üretim normallik algısına sebep olmuştur. “Normal/standarttan sapma çirkinlik olarak kodlanmıştır” (Yardımcı, 2015: 15). Kanun maddelerinde ve birçok kaynakta engeli olmayan çocuklar için normal nitelemesi yapılmıştır. Normal yaşamın gereklerine uymayan zihinsel, işitsel, görme, ortopedik, konuşma engelli ya da süregen hastalıkları sebebiyle bireyler toplum tarafından farklı olarak isimlendirilmiş ve bu farklılık sosyal kabulü güçleştirmiştir.

“Bazı bireyler, toplumda geçerli olan normlara ve beklentilere uygun davranışlar göstermeyebilir. Bunun çok değişik nedenleri olabilir. Örneğin özürlü bir birey olarak doğmuş olmak bunlardan biridir. Görmeyen veya işitemeyen bir birey olarak dünyaya gelmiş olmak, toplumun diğer bireylerinden ‘farklı’ olmak demektir” (ÖZİDA, 2009: 28).

Toplumların içinde farklı kabul edilen engelliler ayrımcılık, önyargı ve ötekileştirmeye maruz kalmaktadır. Yaptıkları araştırmada Erdoğan ve Vatandaş (2020: 476-483) önyargıyı; birey, grup ya da toplumun yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı için ya da yanlış bilgi edinerek karşı tarafa takındığı olumlu-olumsuz tutumlar olarak tanımlar. Aynı çalışmada Erdoğan ve Vatandaş ayrımcılığı, olumsuz önyargının davranışa dönüşmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Dökmen (2018) önyargı ile karşımızdaki öteki arasında bir etkileşimden söz eder. “Ötekiyle aramızda bir duvar varsa, bu duvarın harcı önyargılarımızdır” (Dökmen, 2018). Dökmen’e göre önyargılarımız arttıkça “öteki”ni daha itici ve tehlikeli görüp bunun sonucunda daha güçlü önyargılar ediniz.

Çocuk taklit eden bir varlıktır. Bu nedenle toplumda gördüğü önyargılı davranışları da örnek alıp benimseyecektir. “Çocuk çevresindeki önemli kimseleri model alır ve bu kişilerin davranışlarını taklit ederek onların önyargılarını farkında olmadan kabul eder” (Cüceloğlu, 1999: 558). Yetişkinlerin kendi önyargı ve ötekileştirme davranışları değişmediği müddetçe çocukların bu davranışlardan kaçınması beklenemez. Birbirini tetikleyen önyargı ve ötekileştirmeden günümüzde en fazla etkilenen gruplar engelli yetişkin ve engelli çocuklardır.

Engelli birey ve çocukların farklılıklarının sebep olduğu ayrımcılık, dışlanma ve bunların yarattığı duygusal yüklerle ilgili örnek çalışmalar da vardır.

Orhan ve Uysal (2019: 280-288) tarafından yapılan bir araştırmada engelli bireylerin çalışma hayatlarında maruz kaldıkları duygusal yüklerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. 5 farklı engel türüne sahip (işitme, görme, zihinsel, ortopedik ve diğer) çalışan 15’i erkek, 10’nu kadın olmak üzere toplam 25 adet engelli bireye yönelik bir soruşturma yapılmıştır. Bu soruşturmada altı (6) adet mülakat sorusu yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda engelli bireylerin işveren ya da işyerlerindeki yöneticilerinden ziyade iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde duygusal yüke maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Maruz kalınan duygusal yükler sonucunda engelli bireyin kendisini dışlanmış hissetmesi, diğer duygusal yük temalarına göre daha baskın şekilde ortaya çıkmaktadır.

Engelli bireylerin ve ailelerinin toplumsal hayatta yaşadıkları zorlukları araştırmak ve çözüm önerileri bulmak için Şanlıurfa Kalkınma Derneği (KAL-DER) tarafından anket çalışması yapılmıştır. Şanlıurfa il merkezinde 2014 yılında yapılan bu ankete 229 engelli birey ve ailesi katılmıştır. Bu çalışmada amaç bireylerin sosyal,

ekonomik, günlük yaşam sorunlarını tespit etmektir. Çalışmanın sonuçlarına göre çevrelerindeki insanların engellilik konusunda kendilerini anladıklarını düşünen engelli yakınlarının oranı % 80.1, anlamadıklarını belirtenlerin oranı ise % 19.9'dur. Çevrelerindeki insanların kendilerini anlamadıklarını belirten engelli yakınlarının en fazla dile getirdikleri sorun çevresindeki insanların empati yapamamaları olmuştur. Bunu takip eden sorun ise engelli olmayı hor görmeleri, engellilik hakkındaki bilgisizlikleri ve engellinin aileye ve çevreye rahatsızlık verdiğini düşünmeleri olmuştur.

Ayral ve diğerleri (2013) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini araştırmışlardır. Çalışma örneklemini Ankara ili Altındağ ilçesindeki okullara devam eden tam zamanlı kaynaştırma öğrencileridir. Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren arkadaşları arasındaki sosyal kabul düzeylerini ve sosyal kabullerini etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda engel sayısının, öğrencinin arkadaşları arasındaki sosyal kabulünü etkilemediği görülmüştür. Engel türünün sosyal kabulü etkileme düzeyi maddesine göre en yüksek sosyal kabul puanına görme yetersizliği olan öğrenciler sahiptir. Bunu bedensel ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler izlemektedir. Aynı maddede en düşük sosyal kabul puanı ise yaygın gelişim bozukluğu olan öğrenciler sahiptir. Düşük sosyal kabulü özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin izlediği belirlenmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin engel düzeyine göre sosyal kabul maddesinde yetersizlik düzeyi ağır olan öğrencilerin sosyal kabul puanı en düşük çıkarken (59), yetersizlik düzeyi orta olan öğrencilerin sosyal kabul puanı en yüksek çıkmıştır (73,8). Engel düzeyi arttıkça sosyal kabul oranı da azalmıştır.

Karataş ve Arslan (2018) ortaokul seviyesinde zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabullerini incelemişlerdir. Burdur il merkezinde kaynaştırma uygulaması yapılan üç ortaokulun altı ve yedinci sınıflarında uygulama yapılmıştır. Örneklem grubunu sınıflarında en az bir zihin engelli bulunan 68 kız, 68 erkek toplam 136 normal gelişim gösteren öğrenci oluşturmaktadır. Nitel çalışmanın katılımcılarını ise 11 kız, 9 erkek toplam 20 normal gelişim gösteren öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular şöyledir: Zihin engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi aldıkları sınıfta akranlarıyla sosyal kabul sorunu olmadığı fakat engelli öğrencinin sinirlenmesi, küfür etmesi, azimli olmaması ve her olaya karışması istenmeyen bir davranışlar olmuştur. Çalışmanın sonucundan normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul için kendileri gibi davranan bireyleri tercih ettikleri

görülmüştür. Kısacası normal gelişim gösteren öğrenciler, engelli yaşlılarıyla ilişkilerine şartlar koymayı, sosyal ilişkiyi sınırlı tutmayı istemektedirler.

Engelli çocukların toplum içindeki sosyal kabul durumunu araştıran önemli çalışmalardan biri de T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yaşlı ve Engelli Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile UNICEF ortaklığında yapılmıştır. “Bir Sen Daha Var” projesi çerçevesinde bilgi ve tutum ölçmeye yönelik bir çalışmadır. Çalışmanın amacı; Türkiye’de insanların engelli bireye yönelik bilgi ve tutumunu ölçmek, kişilerin engelli bireylere karşı tutumlarını etkileyen demografik faktörlerini belirlemek, tasarlanacak olan bilinçlendirme kampanyalarının etkilerinin ölçülmesi için veri seti oluşturmaktır. Ankete katılanlara engeli olan çocukların dışlandıkları alanlar -sağlık, eğitim, sosyal yaşam, ev, iş hayatı- sorulmuştur. Maddenin sonuçlarına göre katılımcıların % 38’i sosyal yaşamda, % 24’ü ise soruda verilmiş bütün alanlarda engelli çocukların dışlandığını söylemiştir. Katılımcıların % 4’ü ise engelli çocukların hiçbir alanda dışlanmadıklarını söylemiştir (UNICEF, 2015: 37-46).

İncelenen çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere engelli birey, engelli çocuk ve engelli bireye bakmakla yükümlü aile, toplumca yetersizlik olarak görülen farklılıklarıyla ayrımcılığa veya duygusal yüke maruz kalmaktadır. Bulunduğu ortamın sosyal kabulünde zorluk yaşamaktadırlar. Bu olumsuz algı ve tutumları değiştirmek duyarlı bireyler yetiştirmekle mümkündür. Engellilikten kaynaklanan farklılıklara saygı duyma davranışını kazandırmak için yalnızca etik değerleri dayatmak yetersiz kalacaktır. Bu yetersizliği gidermede sanatın kullanılması doğru bir yol olabilir. “Sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek, hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır” (Kavcar, 1999: 2). Yazınsal ürünlerin hem sanatsal değeri hem de eğitici özelliği bulunmaktadır. Bu ürünler evrensel boyutta ahlaki değerlerin kazandırılmasında oldukça etkilidir. “Ne var ki bir insan sadece emir kipiyle ‘terbiye’ edilemez; sadece emir kipiyle gelecek kurulamaz. Sanatçı pedagojik bir amaçla yazmaz, ama estetik değeri olan yazınsal ürünler eğitim içinde son derece önemli bir işleve sahiptir” (Uçan, 2019: 8). Bu işlev olumlu kullanıldığında insanların birbirine ve çevreye karşı duyarlılığı, hassasiyeti ve hoşgörüsünün artacağı açıktır. Aslan (2021) duyarlı bireylerin yetiştirilmesini edebiyat ürünlerindeki duyarlılık algısıyla mümkün olacağını savunur ve duyarlılık eğitimini şu şekilde tanımlar:

“Edebiyat yapıtlarının sezdirmeleriyle insanların kendi yaşamı dışında olup bitenlerle ilgilenmelerini; öteki insanların yaşadıkları sorun ve duyguları algılamalarını, başkalarına yapılan haksızlıklara ve kötülöklere kayıtsız kalmamalarını, unsunu ve yüreğini işe koşarak

bunları sorgulamalarını, eşduyumsal bir ilişkiye girerek bunlara karşı çıkmalarını; insana ve doğaya bilinçli, sağduyuyla, anlayışla, sevgiyle, hoşgörüyle yaklaşımlarını sağlayacak duyusal ve duygusal eğitim” (Aslan, 2021: 4).

Yazınsal ürünlerinin sağladığı duyarlılık, sorun odaklı kitapların yardımıyla kazandırılabilir. Toplumun yaşadığı sorunları sanatsal bir dille ele alan bu ürünler, Dilidüzgün’e (2018:109) göre eğitim için oldukça faydalıdır ve sağlıklı sosyal yaşamın oluşumunda takip edilmesi gereken bir haritadır. Engellilik toplumlar için hâlâ çözümlenmemiş bir sorundur ve bu sorun yazınsal odaklı ürünlerde de yer alabilir. Hikâye, roman vb. ürünlerde engelli okurun kendi özelliklerinde nitelikli bir karakterle karşılaşması yaşamını değiştirebilecek örnekler görmesini sağlayabilir. Aynı eserde engelsiz bir birey ise engellinin yaşadığı olumsuzluklarla karşılaşır ve empati kurabilme yeteneği gelişebilir. Ağaç yaşıken eğilir sözünden yola çıkarak çocuk edebiyatı ürünleriyle duyarlı bireylerin yetişmesi sağlanabilir. “Çocuk edebiyatı ise bu köprüyü kurabilecek gizil gücü olduğu için önyargıların en aza indirgemekte ve engelli engelsiz bireylerin insan olarak buluşabilmelerini sağlamada çok önemli bir yere sahiptir” (Gürdal Ünal, 2010: 36). Çalışmada inceleme nesnesi olarak belirlenen *İçimdeki Müzik*, engelli ve farklı özelliklere sahip anlatı kişisi Melody ile farklılık-engellilik kapsamında çocuk yazınına örnek bir eserdir. Eserin çocuklara hitap etmesi ve kitap kişisinin okula devam eden engelli bir çocuk olması sebebiyle ülkemizdeki eğitim sisteminde engelli çocukların yerine değinmek gerekir.

1.4. MEB VE ENGELLİ ÇOCUKLAR

İncelemesi yapılan eserde, engelli bir çocuk olan Melody’nin özel eğitim sınıfından kaynaştırma sınıfına geçiş sürecinde yaşadıkları anlatılmaktadır. Kitapta anlatılan bu olay örgüsü yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir konuyu işlemektedir. Günlük hayatımızda engeli olan çocuklar kaynaştırma öğrencisi tanısıyla, normal sınıflaması yapılan öğrencilerle aynı sınıfı paylaşmaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki engelli çocukların eğitim hayatına değinmek gerekmektedir.

Engelli bireylerin eğitim hakkına dair ilk değişiklik 6 Şubat 2014 tarihinde 6518 sayılı Kanunun 11. Maddesinde, Milli Eğitim Temel Kanunu genellik ve eşitlik başlığı altında Madde 4’te yapılmıştır. Bu değişiklikte cinsiyet kelimesinden sonra *engelli* kelimesi eklenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ikinci bölümde Türk Milli Eğitimi Temel İlkeleri başlığı altında engelli çocuk ve bireylere “genellik ve eşitliğin” yanında “fırsat ve imkân eşitliği” de tanınmaktadır. Fırsat ve imkân eşitliği Madde 8’de

yer almaktadır, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için özel tedbirler alınmalıdır ibaresi yer alır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Özel eğitimin ülkemizdeki tarihçesini Akçatepe ve Kaner'e (1999: 397) göre şöyle özetleyebiliriz: Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi 1921 yılında açılmıştır, bu okul 1924-1950 yıllarında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindedir. 1940-1950 yıllarında görme ve işitme engelliler için okullar açılmıştır. Özel eğitim hizmetleri 1951 yılında MEB'in bünyesine girmiştir, bu tarihten 1980 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü sorumluluğunda özel eğitim hizmetleri verilmiştir.

Engelli eğitim tarihindeki gelişmelerden biri de 1983 yılında çıkartılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'dur. 4-18 yaş aralığındaki çocukları kapsayan bu kanun dört bölümden oluşmaktadır. Madde 4'te kaynaştırmaya benzer bir uygulamadan bahseder. Bu tarihlerden itibaren engellilik kavramı üzerine yapılan bütün yasal çalışmalar eğitim sistemini de olumlu yönde etkilemiştir.

Özel Hizmetler Yönetmeliğinin hükümlerinin dayanağı olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hakkında Kararname 6 Haziran 1997 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu kararnamenin amacı; özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasların düzenlenmesidir. Özel eğitim gerektiren bireyleri, onlara sunulacak her türlü eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okulları, kurumları ve programları içermektedir

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ise özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim, öğretim hizmetlerine dair detaylı kurallar ve talimatlar içerir. Özel eğitim hizmetlerinin amaçları bu yönetmelikte Madde 6 ile detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Madde 6'ya göre özel eğitim hizmetleri özel eğitime ihtiyacı olan herkese yetenek ve ilgilerine göre eğitim verecek, engelli bireyi iş ve sosyal hayata hazırlayacaktır. Bu yönetmelik sadece engelli çocukları değil, özel yetenekli çocukları da kapsamaktadır. Yönetmeliğin 2. Kısım 7. maddesine göre tanılama işlemleri Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılır. Tanılama sonucunda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu'na göre uygun eğitim ortamına yönlendirilir. Bu eğitim ortamları okul öncesi, ilk ve orta öğretim düzeylerine göre; resmî özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimidir. Özel

yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler ise BİLSEM adı verilen destek eğitim merkezlerine yönlendirilir.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/2020, çalışmasında “kaynaştırma eğitimi: özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak akranlarıyla birlikte resmî veya özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlar. Aynı çalışmada özel eğitim gerektiren bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim kurumlarına özel eğitim okulu tanımı yapılmıştır. 2006 yılından 2020 yılına kadar olan zaman diliminde özel eğitim sürecinde olan okul-öğrenci-öğretmen sayıları incelediğinde bu öğrencilerin eğitimine verilen önemi görmekteyiz. MEB’in hazırlayıp yayımladığı “Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim” çalışmalarına göre sayılar tarafımızca düzenlenerek Tablo-2’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Özel Eğitim Kurumlarında Okul/Sınıf/Kurum ve Öğrenci-Öğretmen Sayıları Toplamı

Yıl	Okul/Sınıf/Kurum Toplamı	Toplam Öğrenci	Toplam Öğretmen
2006-2007	644	39.520	6811
2007-2008	744	33.036	6.574
2008-2009	945	33.936	7135
2009-2010	1.136	61.801	7.579
2010-2011	1.134	173.507	10.344
2011-2012	1.037	238.917	9.005
2012-2013	1.479	252.025	11.013
2013-2014	1.379	261.726	10.312
2014-2015	1.254	259.282	10.596
2015-2016	1.268	288.489	11.595
2016-2017 (1.Dönem)	1.308	306.205	17.555
2016-2017	1.362	333.598	12.009
2017-2018	1.395	353.610	12.846
2018-2019	1.489	398.815	14.043
2019-2020	1417	425.774	15.321

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Resmî İstatistikler, Milli Eğitim İstatistikleri, 2020.

Yıllar içerisinde özel eğitim kurumları, özel eğitim alan öğrenci sayısı, özel eğitim veren öğretmen sayısı giderek artmıştır. Bu gelişmeler özel eğitime ihtiyaç duyan engelli ya da özel yetenekli çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmıştır. Engelli çocukların normal kabul edilen çocuklarla birlikte eğitim aldığı kaynaştırma sistemi özellikle sosyalleşme, uyum, çocuğun zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi açısından çok önemlidir. İncelenen kitap kişisi özel eğitim sınıfında 4 yıl eğitim aldıktan sonra

yarı zamanlı kaynaştırma sınıfında eğitim almaya başlamıştır. Günümüzde bu ve benzeri eserleri okuyan engelli çocuklar da akranlarıyla kaynaştırma eğitimi almaktadır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimine de değinmek gerekmektedir.

1.4.1. Engelli Çocukların Eğitim Alanları - Sınıfta Kaynaştırma/ Bütünleştirme

MEB Özel Eğitim Yönetmeliği birinci bölüm Madde 4'te tanımlar bölümünde kaynaştırmanın açıklaması şu şekilde yapılmıştır: “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitimi hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Aynı yönetmelik Madde 22, 23, 24, 25'te kaynaştırma öğrencisi için yapılacak iş ve işlemlere detaylı şekilde yer verilmiştir.

Tam zamanlı ve yarı zamanlı kavramları kaynaştırma eğitimi için oldukça önemlidir. Öğrencin akranlarıyla birlikte bireysel eğitim planı uygulanarak yaş grubuna uygun sınıfta eğitimini sürdürmesine tam zamanlı denilmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak yardım almaları için destek odaları açılabilir. Yetersizlik seviyesine göre hazırlanmış özel eğitim sınıfında eğitimine devam ederken bazı dersleri ve sosyal etkinlikleri akranlarıyla birlikte yapmasına ise yarı zamanlı denmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için bazı şartlara gereksinim olduğu gibi kaynaştırma öğrencisinin eğitimi için birçok paydaşın bir arada olması gerekmektedir. “Kaynaştırma adı verilen bu uygulama, çoğu kez engelli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesiyle başlayıp biten bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Oysa kaynaştırma, engelli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri gerektiren oldukça teknik bir uygulamadır” (Kırcaali-İftar, 1998: 17). Bireyselleştirilmiş planın hazırlanması, kaynaştırma sınıfındaki öğretmenin eğitimi, okul idaresi, öğrencilerin ve velilerin tutumuyla birçok bileşenin uyumu kaynaştırma öğrencisinin gelişimini olumlu etkileyecektir.

Kargın (2004: 12-15) ise kaynaştırmayı sınıf içi ve sınıf dışı destek eğitimi şeklinde ikiye ayırmaktadır. Yaşanması muhtemel sınıf içi problemlerin önüne öğrenci için uygun yöntemin kullanılmasıyla geçilebileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada başarıya ulaşmak için engelli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesiyle istenen

başarıya ulaşılma hususunda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar olduğunu söylemiştir. Kaynaştırmanın başarıya ulaşması için okul idaresi ve çalışanları özel eğitim alan öğrenciyi benimsemelidir. Sınıf öğretmeninin tutumu oldukça önemlidir, sınıf ve okul düzenlemesi özel eğitim öğrencisine uygun yapılmalıdır. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler özel gereksinimli akranları konusunda bilgilendirilmeli, velilerin eğitime olumlu katkıları sağlanmalı, özel eğitim öğrencisi de normal öğrenciler kadar aktivitelere katılabilmelidir.

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde kaynaştırma uygulamasına ilişkin farklı araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ele alınan konulardan bazıları şunlardır: normal sınıfta eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimiyle ilgi görüşleri, paydaşların kaynaştırma öğrencilerine dair görüşleri ve normal öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları. Bu çalışmalardan birkaçına değinmek kaynaştırma eğitiminin hem engelli hem de normal adlandırılan çocuklar üzerindeki etkilerini görmemizi sağlayacaktır.

Olçay-Gül ve Vuran (2015); normal sınıflarında eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini sorgulamışlardır. Bu soruşturmada kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara ve kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara değinmişlerdir. Çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Soruları yanıtlayabilen 7-17 yaş aralığındaki (yedisi lise, dördü ilkokul, üçü ortaokul) toplam 14 öğrenci çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadaki yöntem nitel bir durum çalışmasıdır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerle; zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olup kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine göre; sınıflarında uygun olmayan davranışların üzerinde çok durulduğu ve cezanın kullanıldığı, sosyal aktivitelerde kendilerine fırsat tanınmadığı, akademik açıdan bir beklentilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca akranlarıyla ilişkilerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Atıcı'nın (2014) kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında karşılaştıkları zorlukları ele alan makalesinde literatür tarama yöntemini kullanarak ulaştığı bulgular şunlardır:

“Bireysel farklılıklar nedeniyle okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime muhtaç öğrenciler bulunmaktadır. Hemen hemen bütün okullarda kaynaştırma öğrencilerine rastlanmaktadır. Kaynaştırma öğrencileri için kullanılması gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları hakkında yeteri kadar çalışma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin de en fazla sıkıntı çektikleri kısımlardan birini de bu konu oluşturmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin tanımlanma sürecinde de birtakım sıkıntıları yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin ailesinin maddi imkânsızlıkları, okullardaki rehber öğretmen sayısının azlığı, Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki yoğunluk ve resmi yazışmaların çokluğu bu sıkıntıların başında geldiği görülmüştür” (Atıcı, 2014: 289).

Çalışoğlu ve Tanışır (2018: 40-42) yaptıkları çalışmada okullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerini incelemişlerdir. Bu çalışma, 2017-2018 yılında beş yönetici, beş sınıf öğretmeni, beş kaynaştırma öğrencisi ebeveyni ve aynı sınıflardaki diğer velilerin görüşlerinin alınmasıyla yapılmış ve çalışmadaki bulgular betimleyici istatistikle sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre: Kaynaştırma öğrencilerinin velileri, çocuklarının normal çocuklarla birlikte sosyalleşmesinden memnun olduklarını ancak çocuklarının arkadaşları tarafından dışlandığını, okul ve sınıf ortamına uyum sağlamakta zorlandıklarını, sınıf öğretmeniyle iletişim kurmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler okullarında kaynaştırma öğrencilerinin bulunmasıyla ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimiyle ilgili yeterli eğitime sahip olmadıklarını ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa yeni katıldıklarında dışlandıklarını, uyum sürecinden sonra normal öğrencilerin onlara yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan normal öğrenci velileri kaynaştırma öğrencisi ile normal öğrencilerin bir arada bulunmalarının sosyalleşmeyi hızlandırdığı, bir arada yaşamayı öğrettiği kanaatinde. Bununla birlikte aynı veliler kaynaştırma öğrencilerinin sınıf mevcudu az olan sınıflara gönderilmelerinin daha iyi olacağı kanaatinde oldukları hatta kaynaştırma eğitiminin müstakil bir sınıf açılarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Normal gelişim gösteren akranlarının kaynaştırma öğrencilerine karşı geliştirdikleri tutumların incelendiği araştırmalar da vardır. Bu içeriğe sahip çalışmalardan biri Gümüş ve Tan’a (2015: 109) aittir. Çalışmanın amacı ilköğretim ve ortaokul çağındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında kendileri ile aynı sınıfa paylaştıkları özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumların belirlenmesidir. Araştırma evrenini Şırnak il ve ilçelerinde kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda okuyan normal gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini Şırnak merkez, Cizre, Silopi ve idil ilçelerinden ikişer ilköğretim, ikişer ortaokulda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 1330 öğrenci oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek için Çiftçi (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “Etkinlik Tercih Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm bulgular değerlendirildiğinde

cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerinin farklı olması durumunda normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arttıkça annenin yetiştirdiği öğrencinin empati geliştirme yeteneğinin arttığı görülmüştür. Ailedeki birey sayısı azaldıkça özel gereksinimli öğrenciye karşı olumsuz tutumun arttığı, ekonomik düzey açısından en alt grubun özel gereksinimli öğrenciye karşı olumsuz tutum düzeyinin yüksek olduğu, ailede engelli birey bulunması durumunda özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumun arttığı görülmüştür. Çevresinde engelli birey bulunması değişkeninde normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumları olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalardan da anlaşılabacağı gibi kaynaştırma öğrencileri MEB’de yapılan yeniliklere rağmen hedeflenen sosyal ortama ve eğitim-öğretim hizmetlerine henüz kavuşamamıştır. Normal öğrencilerin aralarına kaynaştırma amacıyla katılan akranları için duyarlılık gelişimine, empatiye; idareci ve öğretmenlerinin ise akademik desteğe ihtiyacı vardır. Bu eksiklerin giderilmesi için akademik çalışmalar ve sınıf içi duyarlılık eğitimleri, toplumsal projelere ihtiyaç duyulmaktadır. Engelliliğe karşı olumsuz farklılık algısı değiştirildiğinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitim paydaşları içinde hak ettikleri yeri alacakları düşünülmektedir.

Daha önce de değinildiği gibi bu olumsuz tutum ve davranışların giderilmesinde nitelikli çocuk edebiyatı eseri, yerinde ve dengeli kullanılması halinde eksiklerin giderilmesine yardımcı olacaktır. “Edebiyat eserleri aracılığı ile farklılığa saygı oluşabileceği gibi, olumsuz tutumlarda oluşabilir. Örneğin kalıp tip olarak sunulan bir ‘zavallı’ engelli portresi ile engellilere karşı küçümseyici bir bakış gelişebilir ya da alay edilen bir engelli karakter aracılığı ile engellilerle alay edileceği düşüncesi yerleşebilir” (Gürdal Ünal, 2010: 36).

Nitelikli bir eserin engelli ya da normal gelişim gösteren bir çocukla karşılaşması oldukça önemlidir. Bu nedenle farklılık, engellilik, kaynaştırma kavramlarının açıklamaları ışığında “çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatında engelliliğin yeri” konularını incelemek gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOCUK EDEBİYATI, ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI

1. ÇOCUK EDEBİYATININ TANIMI

Çocuk edebiyatı “çocuk” ve “edebiyat” kavramlarının birbirini tamamlaması, iç içe girmesi, birbirini etkilemesi ve geliştirmesiyle ortaya çıkmıştır. “Çocuk edebiyatının gündeme gelmesi çocuk ve çocukluğun gündeme gelmesiyle bire bir ilişkilidir” (Şirin, 2019: 32). Bu nedenle çocuk edebiyatını anlamak için önce çocuk ve edebiyat kavramlarını tanımak gerekir.

İnsanın gelişim ve değişimi incelenirse bebeklikten çocukluğa, gençlikten, yaşlılığa doğru bir sıralamayla karşılaşılır. Çocukluk kavramı için; çağlar boyunca sosyal-kültürel, bakış açısı, ekonomik ve dini inanç vb. farklılıklarının etkisiyle değişik tanımlar yapılmıştır. “Çocuk ve çocukluk kavramlarının tarihin farklı dönemlerinde değişik biçimlerde algılanmakla birlikte her zaman var olan ve köklü değişimler gösteren kavramlar olduğu görülmektedir” (Sağlam ve Aral, 2016: 53).

Türkçe Sözlükte, çocuk “küçük yaşta oğlan veya kız; soy bakımından oğul ve kız evlat; bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız” (TDK, 2005: 444) şeklinde tanımlanır. Geçmiş dönemlerde toplumlar çocuğu eksik yetişkin olarak görmüştür. Yavuzer’e (2001: 186) göre çocuk; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını giderme hususunda başkasına muhtaç olan, yetişkin olmayan değil ‘kişi’dir. Çocukluk dönemi için Yalçın ve Aytaş (2017: 13) da bir insanın iki yaşı ile ergenliğe girişi arasındaki dönemi olduğunu söyler.

T.C. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunun 3. maddesinde çocuk “daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi”yi kapsar tanımlaması yapılır. 5237 Sayılı Türk Ceza Kanununda da “henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi” tanımı yer alır. Bu açıklamalardan yola çıkarak çocuk için henüz kamusal ödev ve sorumlulukları oluşmamış, yaşadığı yere bağlı olarak fiziksel ve zihinsel gelişimini özgün şekilde sürdüren birey olma sürecindeki insandır.

Birçok bilim insanı tarafından çocukluk dönemi 0-14 yaş aralığı olarak tanımlamaktadır. Coğrafi etkiler ve yaşam koşulları çocuğun gelişim dönemlerini etkilemektedir, bu nedenle çocukluk dönemini belirlemede yaş aralığından ziyade

gelişim özellikleri etkili olmuştur. Yalçın ve Aytaş (2017: 14) çocukluk dönemini; bebeklik, çocukluk ve ilk gençlik çağları olarak üç bölüme ayırmaktadır.

Önal (2000) çocukluk dönemini kendi içinde ilk çocukluk (2-6) ve son çocukluk (6-13) olmak üzere iki kısma ayırmaktadır.

“Fakat, çocuk ve kitap kelimeleri bir arada kullanıldığı zaman bunun özellikle son çocukluk dönemi dediğimiz 6-13 yaşlarına tekabül etmekte olduğu aşîkardır. Bu dönem kızlarda 6-11 erkeklerde ise 6-13 yaşları arasını kapsayan grup çağının, okul çağının ve dolayısıyla sosyalleşmenin birlikte yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir” (Önal, 2000: 351).

Çocuk büyüme sürecini tamamlarken zihin gelişimi, dil gelişimi ve beden gelişimi gibi birçok etkileyicinin tesiri altında kalmaktadır. Etkileyicilerden biri de çocuk için yazılmış, çocuğun duygu ve biliş dünyasına hitap eden bir edebiyattır.

Edebiyat sözcüğü Arapça; terbiye, nezaket, zarafet, kıvama erme manasına gelen “edep” kökünden gelmektedir. Türkçe Sözlükte üç farklı tanımla yer aldığını görmekteyiz; “1.Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın. 2. Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür. 3.İçten olmayan, gereksiz boş sözler” (Türkçe Büyük Sözlük, 2005: 600) .

Edebiyatın aracı dil, ana kaynağı ise insandır. “En geniş anlamıyla insan, edebiyatın ana malzemesidir” (Uçan, 2018: 19). İnsana ait duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir kaygı içinde dil yardımıyla anlatıldığı sözlü ya da yazılı eserlerin tamamı edebiyat ürünüdür. Sanatçının kendini ifade ederken iyiye, güzele ulaşma kaygısıyla ortaya koyduğu eser; okuyucuya iyi vakit geçirtmenin yanı sıra dilini kullanma becerisi geliştirme, hayatın gerçekliğine farklı bir açıdan yaklaşma, estetik zevk kazanma imkânı sunar.

Aynı zamanda edebiyat zihinler arası iletişimi de sağlar “Edebiyat, bir okuma ve yazma edinimi sonucunda gerçekleştirilen bir sanat; özel, öznel bir iletişim biçimidir” (Uçan, 2018: 114). Aynı edebî eseri okuyan farklı insanlar birbirinde farklı anlamlar çıkartabilir. Bu anlama ve anlamlandırma sürecinde edebiyat, dil edinimine katkı sağlar. Dilin gücünden yararlanarak kişisel ve toplumsal bağlamda bütün olumsuzlukları düzeltebilecek ya da büyük bir yıkıma sebep olabilecek güce sahiptir. “Silahla işgal

edilebilir bir ülke. Ama ‘dil’ ve ‘edebiyat’la varlık kanıtlanır, kurallar kabul edilir veya yok edilir” (Uçan, 2019: 8).

Asıl amacı eğitmek olmasa da dil ve edebiyat, insanı eğiten bir araç haline gelir. “Edebiyatla eğitimin işlevi, aynı amacı taşımasa da, aynı sonucu doğurur: insanı eğitir” (Sarıyüce, 2012: 14). Aynı çalışmada Sarıyüce; edebiyatla konuşma, düşünme, eleştirme, değer biçme, yaşamı, insan ilişkilerini anlama yeteneklerinin geliştiğini görür böylece farklı yönlerden yola çıkan edebiyat ve eğitimin aynı görev alanında birleştiğini söyler. Edebiyatın karşılaştırdığı kurgu ve karakter örneklerinden yararlanan insan düşünme ve seçme özgürlüğüne de kavuşmaktadır. Şirin (2016a: 21) edebiyatın, her yaş grubundan insanın rahatlıkla ulaşabildiği sözlü ya da yazılı sanat olduğunu dile getirir “Edebiyatın, plastik, fonetik ve söz sanatları arasında ‘her seviyeden okuyucusuna doğrudan doğruya ulaşabilen tek sanat’ olmasının nedeni, ‘malzemesinin kaynağının söz olmasıdır’dır”. Edebiyat herkese hitap ederken çocuğa göre çocuk için yazılmış bir edebiyat diğer edebiyat ürünlerinden farklıdır. Bu farkın sebebi ise çocuğun dünyayı, insanları, kendini algılamadaki farklılığıdır.

Çocuğa hitap eden bu edebiyatı Şirin çok katmanlı bir edebiyat olarak nitelendirmektedir. “Çocuğun edebiyatı, pedagojik ve görsel dille beslenen estetik dilin çocuk bakışına bürünerek bir yandan çocuğa, diğer yandan yetişkinin çocukluğuna seslenebilmeyi başarabilen çok katmanlı bir edebiyattır” (Şirin, 2015: 154).

Sever (2019) ise çocuk edebiyatını çocuğun duygularını ve düşüncelerini zenginleştiren ürünler olarak şöyle tanımlar:

“Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2019: 17).

Sever’in tanımına göre çocuk edebiyatı, çocuğun pedagojik gelişimine uygun olmalıdır. Aynı zamanda sanatsal niteliğiyle çocuğun duygu ve düşünce dünyasına katkı sağlamalıdır. Çocuk ulaşılmak istenen bir hedefse ortaya çıkan üründe, yazarın kullandığı dilden ürünün basımında kullanılan malzemeye kadar hiçbir şey hafife alınmamalıdır. Bu konuda Dilidüzgün (2018: 19) çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukça

olmaması gerektiğini, çocuğun okuma alışkanlığını destekler nitelikte olması ve ona kültürel zenginlik sağlaması gerektiğini söyler.

Şirin'e (2016c: 23) göre modern çocuk edebiyatı sınırlarını belirleyen üç temel kavram vardır: çocuk bakışı, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği. Şirin bu üç kavramın çocuklar için yapılacak edebiyatın pedagojik, görsel ve estetik kabul ölçütlerinin anahtarı olduğunu söylemektedir.

“Çocuk gerçekliği”, çocuğun yetişkinden farklı alımlaması, ‘çocuğa göre’lik ise çocuğa uygun dil, anlatım ve ilgilerini açımlayan iki kavramdır. ‘Çocuk gerçekliği’ parantezi, çocuk evrenine özgü konu, davranış ve duyarlıkları içine alır. Çocuk edebiyatında biçeme/üsluba rengini veren temel kavram yazarın-sanatçının ‘çocuğa göre’lik tutumu ve ‘çocuk gerçekliği’ yaklaşımıdır” (Şirin, 2016c: 24).

Dünyayı anlamaya ve algılamaya çalışan büyüme çağındaki bir çocuk nitelikli bir edebî ürünle karşılaştığında zihinsel ve duyuşsal anlamda gelişme gösterecektir. Çocuk gerçekliğini temele alan bir ürünün çocuğa kazandırdıklarını Sever (2019) şöyle açıklamıştır:

“Çocuk gerçekliğinden yola çıkan edebiyat yapıtları, çocuklarda okuma ilgi ve isteği uyandırır. Çocuklara şiir, öykü, roman gibi türleri okuma ve anlama deneyimleri edindirir. Bu deneyimin kazanılması sürecinde de kültürel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlar. Kavramsal boyutlu kazanımları, anlam evrenini genişletirken, kitaplar sanatsal bir paydaya oturan dilsel ve görsel özellikleriyle çocuğu da doğal bir sanat eğitimi sürecinin içine çeker; onun dil bilincini ve duyarlılığını geliştirir. Sunduğu yaşam durumlarıyla da çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini tanımasına, kendi kişiliğini oluşturmaya yardımcı olur” (Sever, 2019: 26).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak çocuk edebiyatı kavramıyla ilgili şunları söylemek mümkündür: Çocuk edebiyatı, bir yetişkin edebiyatından daha çok dikkat gerektiren bir çalışma alanıdır. Çocuğun dünyası bembeyaz bir sayfadır. Onun dünyasını dolduracak olan bir eser her yönüyle onun gerçekliğine, diline ve sanatsal zevkine hitap etmelidir. Anlayan, sorgulayan, üreten, duyumsayan, duyarlı bir bireyin yetişmesi, çocuğun çocukluk döneminde karşılaştığı yazınsal ürünlerle mümkün olacaktır. Çocuk edebiyatını bütün yönleriyle kavrayabilmek için temel özelliklerine de değinmek gerekecektir.

1.1. ÇOCUK EDEBİYATININ TEMEL ÖZELLİKLERİ

Çocukların gelişim seviyelerine göre çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak “edebî olmayan çocuk kitapları, okul öncesi çocukları için hazırlanan kitaplar, okul çağı çocukları için hazırlanan kitaplar” şeklinde sınıflandırabiliriz. Bu kitaplar yazar ve

çizerin bakış açısını yansıtan, sanatsal değeri olan yazılı ya da görsel ürünlerdir. Kitaplarda ne anlatıldığı içerik, nasıl anlatıldığı ise biçimle ilgili bir sorundur. “Öykü/Edebiyat aklın ve kalbin, dil ile yazıya dökülüştür; aklın ve kalbin zirvede bir ahengidir; biçim ile içerik arasında bir uyumdur. Biçim ile içerik örtüşürse tutarlı bir ürün, tutarlı bir yapı ortaya çıkabilir” (Uçan, 2018: 175). Bu nedenle biçim ve içerik çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliği için oldukça önemlidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliğini anlayabilmek için biçim ve içeriği ayrı ayrı ele almak gerekmektedir.

1.1.1. Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Çocuk edebiyatı ürünü yaş seviyesine göre biçimsel olarak çocuğu etkiler nitelikte olmalıdır çünkü çocuğun ilgisini çekecek ilk şey kitabın cildi, kapağı ve ciltlemesidir. Özenle hazırlanmış bir çocuk edebiyatı ürünü çocuğun rahatça sayfalarını çevirebileceği bir eser olmalı, eserin yazılarını ve görselleri yeterli büyüklükte olmalıdır. Bu nedenle eserin büyüklüğü, ciltlemesi, kapağı, resimleri, puntosu, kâğıt seçimi, sayfa düzeni ve kullanılan malzemeler hitap ettiği yaş grubuna uygun olması son derece önemlidir.

Edebî olmayan çocuk kitapları, 0-3 yaş grubuna hitap eden ve çocuğun çevresini tanımasına yardımcı olmayı amaçlayan eserlerdir. Bu kitaplarda çocuğun tanıdığı şeylerin resimlerine, kelime ve kısa cümlelere yer verilir. Çocuğun elinde tutabileceği ebatlarda ve sağlam malzemelerden imal edilmiş olmalıdır. “Kitaplar uzun süre elinde olacağından dolayı, bu yaş grubu çocukların tutabileceği boyutlarda ve kendi başına keşfedebilmesi için kumaş, karton veya sert plastik gibi kaliteli malzemelerden yapılmalı, kolay yıpranmamalı ve yırtılmamalıdır” (İpek Yükselen, 2013: 59).

Okul öncesi çocukları için hazırlanan kitaplar, 3-6 yaş grubuna hitap eden basit yapıli hikâyeler içeren kitaplardır. Bu kitaplar çocuğun toplum içinde kendi başına yaşama becerilerini geliştirmesini amaçlar. “Resimli kitap okuma, okulöncesi dönem çocuklarının dil ve okuma-yazma becerilerini destekleyici önemli bir aktivite olarak kabul edilmektedir” (İpek Yükselen, 2013: 61). Bu nedenle eserdeki resimlerin geniş bir zemine özenle yapılması görsellin işlevini yerine getirmesini sağlayacaktır. Ayrıca resimler içeriği, çocuğa ulaştıran asıl öğedir. Resimler özenli ve sanat değeri taşıy nitelikte olmalı, yorumlamaya açık, çocuğun zihinsel gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Kolay taşınır şekilde hafif olmalı, eserin cildi sağlam ve dayanıklı olmalıdır. Kapak çocuğun dikkatini çekmeli ve içeriğiyle de bağ kurmasına yardımcı olmalıdır.

Kâğıt seçiminde de dayanıklılık ön planda tutulmalı ve ışığı yansıtmemelidir. Okulöncesi çocuğunun okuma bilmediği varsayılırsa kitaptaki yazıları bir yetişkin okuyacaktır, bu nedenle kitaptaki yazı puntosu bir yetişkinin görebileceği büyüklükte seçilebilir. Satır aralarında, sayfa kenarlarında uygun boşluklar bulunmalı, yazı sayfaya tek sütun olarak yerleştirilmelidir.

Okul çağı çocukları için hazırlanan kitaplar, 7-12 ve 14 yaş üzeri gruplara hitap etmektedir. Kitaplar kolay taşınır boyutlarda olmalıdır, 16x23 cm en uygun ölçü olarak kabul edilir. Kâğıt mat renkli olmalıdır; birinci hamur, parlak ve gözü yormayan bir kâğıt olmalıdır. Kitabın sayfa düzeni okumayı kolaylaştırmalı, sayfa kenarlarında çok boşluk bırakılmamalıdır. Yazı puntosunda yaş grubuna göre seçim yapılmalı, yaş büyüdükçe punto küçülmelidir. “Genellikle ilköğretim 1.sınıf resimli kitapların, daha üst sınıflarda ise çocuk romanlarının okumak için tercih edildiği bilinmektedir. Ancak resimli kitapların sadece 1. sınıf çocukları için değil, daha üst sınıflardaki çocuklar için de uygun olduğu vurgulanmıştır” (İpek Yükselen, 2013: 67). Bu nedenle resim; kitaplarda sade, yazılanı anlatır nitelikte ve sanatsal özellikte olmalıdır. “Bir metnin fiziksel yanı, başka bir deyişle ‘yüzü’ denilince aklımıza şu başlıklar gelir: Kapak, metindeki imza/yazarın adı, başlık, önsöz, ithaf, epigraf. Dergi ya da kitaptaki, daha genel bir ifadeyle metindeki bu öğeler okuma için, insanı, kitleleri harekete geçirmek için iştah açıcı bir işleve sahiptirler, içerik bölümüne çağrı yaparlar” (Uçan, 2018: 146). Kitabın kapak tasarımı çocuğun dünyasına girmeyi sağlayabilir, bu nedenle içeriği yansıtmalı ve dikkat çekici olmalıdır.

1.1.2. Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri

Çocuk edebiyatı ürünlerinin bazı biçimsel özelliklere sahip olması gerektiği gibi içerik özelliklerinin de bir bütünlük ve uyum içinde olması gerekir. İçerik özellikleri bakımından nitelikli bir eser çocuğu her açıdan geliştirecektir. “Nitelikli çocuk kitabı, çocuklar için bilişsel, duyuşsal ve devinimsel içerikli davranışları edinebilecekleri kültürel bir çevre yaratır” (Sever, 2019: 120). Okuma zevki uyandıracak, çocuğun duygu dünyasına hitap edecek bir eserde “konu, tema, karakter ve kurgu” dil ve anlatım tezgâhında işlenerek özenle bir araya getirilmelidir. Bu çerçevede kitabın içeriğini oluşturan öğelere kısaca değinerek içerik özelliklerinin anlaşılması sağlanacaktır.

Konu; yazarın anlatmak istedikleri için kullandığı bir araçtır. “Konu seçiminde ilk olarak dikkat edilmesi gereken unsur, çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesidir”

(Temizyürek vd., 2016: 33) bu nedenle konu seçiminde somuttan-soyuta, yakından-uzağa, basitten-karmaşığa ve bilinenden-bilinmeyene doğru bir ilke izlenmelidir. Seçilen konu çocuğun ilgisini çekecek ve onu eğlendirecek nitelikte olmakla birlikte hem evrensel etiğe hem de toplumun benimsediği ahlak ölçülerine uygun olmalıdır. Çağımızın hızla değiştiğini ve çocukların her an yeni bir olumsuz durumla karşı karşıya kaldığını bilmekteyiz. “Bu yüzden çocuk edebiyatı konularının çocuk çevresi ve çocuk sorunları ile karşılıklı olarak güncellenmesi ve birbiriyle ilişkili hâle getirilmesi kaçınılmazdır” (Yalçın ve Aytaş, 2017: 89).

Sever’e (2019) göre çocuk edebiyatı eserinin konusunu; abartılmışlı merak, rastlantısallık ve duygusallık zayıflatmakta çocuğun okuduklarından edineceği yaşam gerçekliğini anlamasına engel olmaktadır. “Okurun sürekli yoğunlaşan heyecan ve endişeleri, anlatım düzeninde uygun yer ve zamanda dengelenmez ise öykü, abartılmış merak öğeleriyle okurun gözünde inandırıcılığını yitirmeye başlar” (Sever, 2019: 137). Konudaki olayların sürekli rastlantısal şekilde çözülmesi de okuyucunun konudan uzaklaşmasına sebep olur. İçinde bulunduğu dünyayı okuduklarıyla anlamlandırmaya çalışan çocuk okur, konudaki duygu yoğunluğundan olumsuz etkilenebilir. Konuyu okuyucuya ulaşmak için bir araç olarak gören Sever (2019: 127) önemli olanın sanatçının öznel dünyasında kurgulanışı, yeniden yaratılışı ve yansıtılışı olduğunu söyler.

Çocuklar için hazırlanan eserlerde konu seçimi yapmak için farklı görüşler de ortaya atılmıştır. “Bu görüşlerden birincisi çocuk okura yalnızca belirli konuların aktarılabilmesi fikriyken, diğer görüş konunun ne olduğundan çok sunulmuş biçiminin ve dozunun nasıl olduğu görüşüdür” (Yılmaz ve Yakar, 2018: 31). Aynı çalışmada Yılmaz ve Yakar’ın (2018: 31-32) konu seçimiyle ilgili görüşlerini şöyle özetleyebiliriz: Yalnızca belli konuların işlenmesi kanısına göre çocuk özellikle günümüz dünyasındaki gerçeklerden ve gelecekte soyutlanmış olan eserlerle karşılaşacaktır. İkinci görüşe göre ise çocuk kitaplarında her konunun ele alınabileceğini ancak bu yapılırken konunun sunulmuş biçimi hayati önem taşımaktadır. Çocuk okurların er ya da geç hayatın acı da olsa gerçekleriyle yüzleşmek durumunda kalacaklarını, bunun için de çocuk kitaplarının hayatı tanımak için işlevsel bir araç olduğunu söylemişlerdir.

Sonuç olarak konu seçiminde çocuğa görelilik ve çocuk bakışı çerçevesinde hareket etmek, çocuğun gelişimine göre konu tercihi yapmak gerektiği ve konunun anlatılış biçiminin çok önemli olduğu kanaatine varılmıştır.

Tema; ileti, ana düşünce, izlek sözcükleriyle de ifade edilen yazarın okuyucuya asıl vermek istediği açık veya örtük yapıdaki mesajların tümüdür. Yalçın ve Aytaş’a (2017: 85) göre ana fikir: bir eserin var oluş sebebidir çünkü yazar gözlemlerini, deneyimlerini ve edindiği bilgiler sonucu özümsemiştiği bir duygu ve düşünceyi aktarma ihtiyacı ile eserini oluşturmaktadır; ana fikri destekleyen nitelikteki fikirlere de yardımcı fikir denir. Sever (2019: 140) tema yerine ana düşünce ve ileti kavramlarını kullanarak sanatçının ürünlerinde okuyucusuyla arasında oluşturduğu düşünce ve duyguların ortaklığı olduğunu söyler.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere “konu ve tema” iç içe geçmiş fakat birbirinden farklı kavramlardır. Konu okuyucunun metni okuma sürecinden sonra yüzeysel anlamda ulaşabildiği, tema ise metnin derin yapısında gizlenmiş düşünceler ve hisler bütünüdür.

Çocuk edebiyatının eğitici, duyarlılık kazandırma, iyiye güzele yönelik duygular geliştirme işlevi ve yaşam gerçekliğini tanıtmadaki etkisi göz önüne alındığında temanın önemi bir kat daha artmaktadır. Yaş grubu fark etmeksizin çocuk için seçilecek temaların evrensel doğruları içeren, kültürel ve ahlaki değerlere uygun, çocuğun kimlik kazanmasına yardımcı olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir.

Karakter ve oyuncu özelliğine ulaşmış kişi, kişiler ya da varlıklar içyapının en önemli unsurudur. “Kurgunun ana öğelerini harekete geçiren ve bu öğeler arasında organik bir bağ kurulmasını sağlayan dinamik güç ise kişidir” (Karataş, 2014: 62). Doğa olaylarının işlendiği metinler hariç kurgusal bütün metinlerde kişi olgusu karakter olarak karşımıza çıkar. Modern fantezi olarak kabul edilen hayvan hikâyelerinde karakterler doğanın içindeki canlı ve cansız varlıklardan seçilmiş güneş, aslan, fare, ağaç vb. karakter olarak metinde yer almaktadır. Karakteri “Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse” (TDK, 2005: 1078), kahraman ise “Roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi” (TDK, 2005, 1035) şeklinde tanımlanmıştır. Uçan (2016b) ise anlatı çözümlemelerinde “oyuncu ve eyleyen” kavramını kullanmaktadır. “‘Eyleyen’ teriminde, arzuyu eyleme çevirme, bir edim söz konusu iken; ‘oyuncu’ terimi bir karakteri, bir ‘tip’i düşündürür” (Uçan,2016b: 119). Tekşan vd. (2019: 243) göre roman, hikâye, tiyatro vd. edebiyat türlerinde birden çok karakter olabilir ama kahraman bir tanedir ve en önemli kişidir, kahramanın karakter özellikleri ise onun etki alanını oluşturmaktadır.

Sever (2019: 104) çocuk edebiyatındaki başkişiyi sınıflama yoluna gitmiştir. Özellikleri yüzeysel olarak aktarıldığında “kapalı karakter”; birçok özelliğiyle okura tanıtıldığı, inandırıcı niteliklerinin öne çıkması durumunda ise “açık karakter” tanımlaması yapar. Hikâyede değişim gösteren gelişmiş karakter “devingen”; inandırıcılığı olmasına rağmen değişiklik göstermeyen karakter ise “durağan” olarak adlandırır.

Tanımlardan hareketle eserdeki olayı sürükleyen, olaya yön veren kişiye baş karakter, başkişi, özne, oyuncu ya da temel kişi denebilir.

Çocuk karşılaştığı anlatıcı öznenin olaylara bakış açısı, duyguları, davranışları vb. yönleriyle kendi dünyasında özdeşim kurmaktadır. Yalçın ve Aytaş (2017: 90) çocuğun yaş gözetmeksizin kitap karakteriyle özdeşim kurduğunu; kitap yazarının bu özdeşimi önemseyerek ürün ortaya koyması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle karakterin çocuk gerçekliğinden uzaklaşmadan, hayatın içindeki başarıyı, korkuyu, engelleri yaşaması gerekir. “Önemli olanın kahramanın korkuyu, başarısızlığı yaşaması değil; yaşadığı korku ya da başarısızlığı akıl ve mantık gücüyle yenmesi, olumsuz koşullara karşı direnç geliştirebilmesidir” (Sever, 2019: 118). Böylece çocuk kitap karakteriyle kurduğu özdeşimden olumlu bir şekilde faydalanacaktır.

Kurgu, belirlenen düzen içinde birbirini tamamlayarak eserin oluşmasını sağlayan ögedir. Konu, karakter ve temanın esere yerleştirilmesini sağlayan bir haritadır. Sebep sonuç ilişkisi içinde ve tutarlı şekilde planlanmış eser çocuğun iletiyi anlamasını da kolaylaştıracaktır. Kurgu kavramını Yalçın ve Aytaş (2017: 92) bir öykünün eylem planı olarak tanımlar. Çocuğun ilgisini çekecek olan kurgu merak, gerilim, çatışma içermesi ve sade, anlaşılır olmasıyla mümkündür.

Dil ve anlatım, çocuk edebiyatının en önemli unsurudur. Dilin önemini Şirin (2016b: 39) “Dili, anlatımı ve tonlaması çocuk gerçekliğine uygun olan çocuk yazarlığı, çocukça bir iş olmadığı gibi, çocuğa dıştan bakışla da gerçekleşemez” diyerek açıklar. Anlatım çocukların yaş aralığına göre onların anlayacağı seviyede olmalıdır. Açık, akıcı, sade, duru bir anlatımın seçilmesi eserin anlaşılmasını sağlar. Şirin’e (2019: 43) göre çocuk edebiyatına ana rengini veren asıl unsurlar anlatımdaki doğallık ve yalınlıktır. İfade edilen yalınlık düşüncede anlatımı kolaylaştırmak, dilde ise çocuğun anlayabileceği şekilde sanatlı ve incelikli bir söyleyiş kullanmaktır. Anadilin zenginlikleri kullanılırken eserin türüne göre kelime tercihleri yapılmalıdır. “Çocuk

kitaplarında anlatımın sadeliğine dikkat edilmeli; gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalı, duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır” (Yalçın ve Aytaş, 2017: 93). Çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri de içermelidir fakat çağrışım yoluyla cümledeki kelimenin anlamını tahmin edebilmelidir.

Kitap yazımında yazım kurallarına dikkat edilmeli çocuğun karşılaştığı yazım ve noktalamanın zihninde bir yer edindiği unutulmamalıdır. Anlatıcı olarak birinci kişinin tercih edildiği çocuk edebiyatı eserlerinde anlatılan olayın farklı karakterlerin gözünden verilmesi ise çocuğa değişik bakış açıları kazandırmaktadır.

Değinilen başlıkların içeriğinden yararlanarak inceleme nesnesi olan *İçimdeki Müzik* eseri için kısa bir inceleme yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

Kurgusunda birden fazla olayı içermesi, kahraman sayısındaki çeşitlilik ve detaylı karakter analizleriyle bir gençlik romanı tanımlaması yapılabilir. Orijinal ismi *Out of My Mind* olan eser Sharon M. Draper tarafından kaleme alınmıştır. Zeynep Kürük tarafından Türkçeye çevirilmiştir. Biçim ve içerik açısından 10-13 yaş grubu için uygun bir eserdir.

Biçimsel özellikleri: Çalışma için temin ettiğimiz kitap Timaş Yayınevine ait 40. baskıdır. 256 sayfa ve 33 bölümden oluşmaktadır. Kitabın kapağında kırmızı bir balığın fanusundan çıkmış resmi yer alır, bu balık kurgunun ilerleyen bölümlerinde anlam kazanacaktır. Kapakta yer alan “Şimdiye kadar tek kelime konuşmadım. Neredeyse on bir yaşıdayım” (Draper, 2019: 6) cümlesi kitabın içeriğine dair bir merak duygusu uyandırmaktadır. Kapak tasarımındaki bu cümle dışında herhangi bir yazı ya resim engelliliği vurgulamamakta ya da içeriğe dair ipucu vermemektedir. Baskıda saman kâğıt kullanılmıştır, okumayı kolaylaştıran ve gözü yormayan bir kâğıt seçimi yapılmıştır. Kitabın içeriğinde herhangi bir görsel kullanılmamıştır. Romanda anlatıcı olarak birinci kişi tercih edilmiştir.

İçerik özellikleri: Kitabın başkışisi olan Melody’nin anlatımıyla olaylar, olayların karşısında hissettiği duygular anlatılmaktadır. Geriye dönüşler yapılarak karakterin hayatındaki değişiklikler gözlemlenmektedir. Engeli bir çocuğun ve ailesinin yaşadıklarını içermesi açısından konusuna göre sorun odaklı bir eserdir. Kahraman bakış açısının kullanılmış olmasının verdiği samimi anlatım gerçeklik algısını da arttırmaktadır. Geri zekâlı, sakat, aptal, şapşal, özürlü, kelimeleri yer yer geçmekte ve kitap kişisini olumsuz anlamda etkilediği görülmektedir. Okuyucu engelli bir çocuğun

maddi manevi yaşadığı sıkıntılara ortak olmaktadır. Aynı şekilde okuyucu Melody'nin ailesinin özverili davranışlarına, bazı öğretmenlerinin ve çevresindeki yetişkinlerin destekleyici davranışlarına, akranlarının sonunda pişmanlık duydukları acımasız davranışlarına tanık olmaktadır. Bu tanıklık okuyucunun empati yapmasına olanak sağlamıştır. Melody'nin fark edilen özelliklerinin onu başarılı yapması, azimli, kendine güvenen bir karakter oluşturulması engelli ve güçlü bir başkişi örneği oluşturmaktadır. Anahtar sözcükleri: engelli, farklılık, aile, okul, dışlanma, arkadaşlıktır.

1.2. ÇOCUK EDEBİYATINDA ENGELLİ OLGUSU

Bir edebiyat ürünü okuyucuyu hiç gitmediği yerlere götürebilir, tanımadığı insanlarla tanıştıracaktır daha önce şahit olmadığı olaylara tanık edebilir. “Hayatı tanımakta en büyük araç kitaplardır. Onlarda anlatılan yaşam örnekleri, çocuğu bilinçlendirir, deneyimlerini artırır” (Sarıyüce, 2012: 14). Bir insanın hayatını, olayları, zorlukları anlamak için yaşamak gerekmez okumak, izlemek, dinlemek kişiye deneyim kazandırabilir.

Engelli bir çocuk ya da yetişkinin anlatımı çevresindekilere yaşadığı sıkıntılarla ilgili bilgi verebilir. “Her söylem insanın iç dünyasının dışavurumudur bir bakıma ve bu dışavurum, o insanı anlamamıza yardımcı olur” (Uçan, 2019: 7). Engelli insanı anlamak için Uçan'ın dışavurum olarak ifade ettiği sanatsal söylemler kullanılabilir.

Engellilik durumunu konu edinmiş yazınsal bir eser, engelli kişinin hem iç dünyasını anlamamızı hem de çevresindeki karakterlerin ona karşı olan tutumlarını görmemizi sağlayacaktır. Okuduğu eserde karşılaştığı söylem ve anlatıları kendi dünyasında anlamlandıran çocuk ya da yetişkin okuyucu yaşamına da kendince yön verecektir Uçan (2019: 7) bu açıdan yazınsal ürünleri soyut bir yol haritasına benzetir.

Janica Young içinde engelli karakterleri olan iyi bir eserin iki amacı olduğunu söyler: “İlk olarak, kurgulanan engelli karakterin olumlu özellikleri olan bir birey olarak çizilmesi, eseri okuyan engelli çocukların karakterle özdeşleşebilmesini sağlar. İkinci olarak ise eseri okuyan engelsiz çocuklar da bir engellinin yaşamı konusunda duygudaşlık geliştirebilir” (akt. Gürdal Ünal, 2010: 34). Bu nedenle engelli karakteri barındıran bir eserin dikkatli bir şekilde çok yönlü oluşturulması gerekir.

1.2.1. Çocuk Edebiyatı Konusu Olarak Engellilik

Çocuk edebiyatı eserlerinde engelli olgusuyla ilgili literatür taraması yapıldığında bulunan çalışmaların günümüze yakın tarihlere ait olduğu görülür. Engelli karakter, engellilik olgusu, engellilerin yaşadığı sorunların anlatımı çocuk edebiyatı alanı için yeni bir çalışma konusudur denebilir. Öncelikle “Engellilik çocuk edebiyatının neresinde?” sorusuna cevap aramak gerekmektedir.

Engellilik ve çocuk edebiyatı; kuramsal incelemede “gerçekçi çocuk yazını, sorun odaklı çocuk yazını, özel amaçlı yazılmış çocuk yazını ya da toplumsal eleştiri içeren çocuk yazını” başlıkları altında karşımıza çıkmaktadır. Eserin konusu bu sınıflamanın belirleyicisi durumundadır.

Dilidüzgün (2018: 79) gerçekçi çocuk kitaplarının herhangi bir dönemi simgelemediğini; anlatım biçimi, yapıtlarda kurulan dünya ve ele alınan konularla diğer türlerden ayrıldığını söyler. Çünkü bu türde fantastik öğelere yer verilmez, konular gerçek yaşamdan alınmıştır. Aynı çalışmada gerçekçi çocuk kitaplarının kız kitapları, serüven kitapları, sorun odaklı kitaplar şeklinde alt türlere ayrıldığını söyler. Ölüm, hastalık, göç, engellilik, yoksulluk, çalışmak zorunda kalan çocuklar vb. konuları içeren bu eserler çocuk algısının değişmesiyle çocuk edebiyatında yer almaya başlar. İpşiroğlu’na (2007: 174) göre; yazarların gerçekleri gizlemeden çocukların dünyalarını bulgulamaya başlamaları, sıkıntıları ve sorunlarını sergilemeleri altmışlı yıllarda toplumsal sorunlara duyulan ilgiyle birlikte başlamıştır. Avrupa’da ve Türkiye’de gerçekçi çocuk yazını otoriter bir söylemde idealize edilmiş birey yetiştirmeyi hedeflerken zaman içerisinde çocuk gerçekliğini, çocuk gözüyle bakmayı ve estetik kaygıyı da içine alarak günümüzdeki noktaya ulaşmıştır. Sever (2019: 22) de yazarın; yasaklar ya da kurallar koymadan, yaptırımcı olmadan, çocuğun gelişim özelliklerine göre ve neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumlarını sunması gerektiğini söyler. Bu yaşam durumları ayrılık, eksiklik, kayıplar vb. gibi çocuğun anlamlandırmada zorlandığı kavramları içerebilir.

Çocuk edebiyatının hedefindeki çocuk engelli olabilir, çevresinde engelli biri olabilir ya da hiç engelli biriyle aynı ortamı paylaşmamış olabilir bu şartları göz önünde tutarak yazar eserini kaleme almalıdır.

Short, Lynch-Brown ve Tomlinson’a göre “Birçok çocuk, yaşamında çok zor konularla baş etmek zorundadır. Kimi Çocukların kendisi engellidir kimileri ise engelli bir aile bireyine ya da arkadaşına sahiptir. Bu engeller fiziksel, duygusal, zihinsel ve davranışsal olabilir. Çocuklar ise başkalarına tuhaf ya da farklı görünmekten hoşlanmazlar. Gerçekçi çocuk

edebiyatı ürünleri çocukların bu sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olabilir. Yazarlar, özel engelli bireylerin durumlarını ele alma konusunda daha dikkatli olmalıdır.” (akt. Aslan, 2021: 65).

Gerçekçi çocuk edebiyatı yazınlarının çocuğun çevresinde var olan kişisel ya da toplumsal sorunları konu edinmesiyle de “sorun odaklı çocuk yazını” kavramı karşımıza çıkmaktadır.

“Bu noktada kavramla ilgili çocuk edebiyatında zor konular, hassas konular, olumsuz konular, özel amaçlı konular gibi isimlendirme farklılıkları olsa da yaygın olarak kullanılan ve benimsenen terim, yabancı literatürdeki ‘problem-oriented’ ifadesinin bir yansıması olarak ‘sorun odaklı çocuk edebiyatı’dır. Bu anlamda sorun odaklı çocuk edebiyatını ‘çocuk okurun okuduğu kitaplarda birtakım problemlerle yüz yüze geldiği ve bu problemlerle başa çıkabilme yetisini kitaplar aracılığıyla kazandığı edebiyatın adı’ şeklinde tanımlamak mümkündür.” (Yılmaz ve Yakar, 2018: 31).

Çocuğun algılama dünyasından uzaklaşmadan sorunların dile getirilmesi de oldukça önemlidir. “Sorun odaklı çocuk edebiyatı, ‘çocuk gerçekliği’ ni çocuk bakışıyla yansıtan, çocuğun sorunuyla yüzleşmesine ve bu sorunu anlamasına açılım getiren pedagojik ağırlıklı bir edebiyattır” (Şirin, 2019: 88). Aynı çalışmada Şirin sorun odaklı çocuk edebiyatının politik, ideolojik ve güdümlü değil çocuğun içinde yaşadığı sorunları doğru anlamayı hedefleyen bir işleve sahip olması gerektiğini söyler. Sorun odaklı edebiyatın konularını; her türlü ihmal, fiziki, ekonomik, cinsel ve duygusal istismar, boşanmış aile çocukları, engelli olma durumu, göç çocukları, savaş mağduru gibi güç koşullardaki çocuklar, aile içi iletişimsizlik, iletişim araçlarının etkileri, ırkçılık-ötekileştirme ve çevre sorunları olarak örneklendirir. Dilidüzgün (2003:124) de sorun odaklı çocuk kitaplarını toplumsal eleştiri içeren yazınlar olarak kabul eder.

Sorun odaklı çocuk edebiyatında konu seçiminden sonra gelen önemli bir husus da dilin kullanım şekli ve seçilen kelimelerdir. Her yazı bir insanın zihninden çıkmakta ve mutlaka bir mesaj taşımaktadır. İdeolojilerden uzak ve okuyucuyu incitmeyecek bir yazın oluşturmak asıl hedeflerden biri olmalıdır. “Her söylem böyle bir işlevi yerine getirirken bir ideolojiyi de içinde barındırır. Bu nedenle okuyucusunu/alıcısını yaralayabilir, sevindirebilir, üzebilir, gönendirebilir, ağlatabilir, güldürebilir” (Uçan, 2019: 7). Yazarın seçtiği biçem sorunu yaşayan çocuğu ya da çocuğun çevresindekileri kırmamalı, kitaptan, okumadan uzaklaştırmamalıdır.

Çalışma için belirlenen *İçimdeki Müzik* adlı eser de sorun odaklı çocuk edebiyatına örnek teşkil etmektedir. Lukens vd. “Çocuk Edebiyatında Eleştirel Bir Bakış” başlıklı çalışmalarında Sharon M. Draper’in *İçimdeki Müzik* eserini sorun merkezli öyküler bölümünde incelemişlerdir. “...Sharon Draper’in *İçimdeki Müzik* (Out of My Mind) eserinde ise sesini duyurmak için tekerlekli sandalyesinde mücadele veren

güçlü bir karakterin gelişimine tanık oluruz” (Lukens vd., 2018: 92). Kişisel ve toplumsal sorunların işlendiği romanlarda çocuk karakterlerin aracılığıyla başkaları tarafından da paylaşılan sorunlar ele alınmaktadır. Lukens vd. (2018: 92) göre bu öykülerde olay örgüsü ve çatışmanın kaynağı ana karakteri ilgilendiren bir sorundur. Ana fikir ya da mesele genellikle ırk, cinsiyet, engel ya da sosyal konum ayrımcılıkları gibi sosyal adaletsizliklerle ilişkilendirilir. Eserin nitelikli olması için birtakım özelliklerinin olması gerekir. “Böylesi kurguların başarılı olması için okurlara başka çocukların yanı sıra kendilerini de anlamada yardımcı olması, karakterin bütünüyle farkına varılması ve çatışmaların inandırıcı olması gerekir” (Lukens vd., 2018: 92). Okuyucunun kendisini eserde bulabilmesi için karakterin problemlerine bulduğu çözüm yolları gerçekçi bir mantık örgüsü içinde verilmelidir.

Engellilik kavramı özel amaçla yazılmış kitaplarda da yer almaktadır. “Özel amaçlı kitaplar kişisel yardım kitapları sınıfına girmektedir” (Işıtan, 2013: 159). Kişisel yardım kitapları, bireyin uzman yardımı almadan kişisel problemleriyle baş etmesine yardımcı olmayı amaçlar. “Çocuklar için yazılmış özel amaçlı öykü kitaplarının bir bölümünü engelli kavramını anlatan öyküler oluşturmaktadır. Çoğu yazar çocuk ve ergenlere yönelik olan özel amaçla yazılmış kitaplarda karakterlerini engelli bireylerden seçmektedir” (Işıtan, 2013: 161). Engelli bireyleri konu alan kitapları seçerken dikkatli olmak gerekmektedir. Prater, Dyches ve Johnston bu konuda şu üç konuya dikkat çekmiştir: “İyi kalitede (edebî açıdan) kitap olması, sınıflarda kullanılabilir türde olması, çocuk ve ergene engelli olma konusunu öğretmesi” (akt. Işıtan, 2013: 164).

Yukarıda açıklamalar bağlamında gerçekçi konuları işleyen bir eserin, çocuğun yaşadığı ya da yaşayabileceği olay ve durumlara karşı bir deneyim kazanmasını yardımcı olduğu söylenebilir. Faklılıklara karşı duyarlılık eğitiminde çocuk edebiyatının etkisine değinilmişti; bu faydalarının dışında kitap, okuma yoluyla çocuğa psikolojik yardım da sağlamaktadır. Kitabın bu işlevine ise bibliyoterapi tanımlaması yapılmaktadır. “Bibliyoterapinin kullanım amacı kitaplar aracılığı ile kitaplardan hız alarak insanın kendisini tanıyıp iç görü kazanabilmesine yardımcı olabilmektir” (Öner, 2007: 136). Engeli olan çocuğun ya da çevresinde engelli birey bulunan çocuğun ruhsal sıkıntılarını dile getirecek bir kitap çocuğun problemlerini çözmede yol gösterici olabilir. Bu açıdan gerçekçi çocuk edebiyatı kitaplarının faydaları yadsınamaz.

1.2.2. Çocuk Edebiyatında Engellilik Konulu Araştırmalar

Çocuk edebiyatı ve engellilik konusunda cevabı aranan ikinci soru ise çocuk edebiyatında engelli karakterle ilgili yapılan çalışmaların neler olduğudur. Alan yazın araştırmasında Türk çocuk edebiyatında yapılmış en kapsamlı incelemenin Ayfer Gürdal Ünal'ın "Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili" tez çalışmasıdır.

Gürdal Ünal (2010: 37) içinde engelli karakter bulunan ve 1969-2009 yıllarında basılmış 40 çocuk edebiyatı ürünü belirlemiştir. Belirlenen bu eserlerde yer verilen karakterlerin ağırlıklı olarak ortopedik engelli olduğu tespit edilmiştir. Bu eserlerden 3-8 yaş grubuna uygun eserlerin biri hariç diğerleri 2010 yılında piyasada bulunamamıştır. Eserlerdeki engelli karakterler aile, okul, arkadaş ve dış çevre ilişkileri içinde incelenmiştir. Gürdal Ünal, engellilik durumunun 40 yıllık zaman içinde bir iyileşmeye doğru gittiğini ifade eder. İlk eserlerdeki engelli; "zavallı sakat" yerini, paten kayan ve kitap yazan işitme engelliye; tekerlekli sandalyesi ile sınıfını satranç şampiyonasında temsil eden, tekerlekli sandalyesi ile basket oynayan yürüme engelliye bırakmıştır. Eserlerin yalnızca üçünde engelli ben anlatıcı vardır, diğer anlatılarda ya tanrısal ya da engelsiz bir ben anlatıcı olduğu belirlenmiştir.

"40 yıllık bir zaman dilimi içinde yapılan inceleme engelli imajındaki pasiften aktife, iç çevreden dışa doğru gözlenen değişime ek olarak bir bakış açısı, bir paradigma değişimine de işaret eder. Önceleri, kusurlu, eksik olarak bakılan hatta kendilerini de öyle değerlendiren engelli karakterler son yıllarda yerlerini kendilerini farklı olarak değerlendiren karakterlere bırakmıştır" (Gürdal Ünal, 2010: 127).

Türkçe ders kitaplarındaki metinleri çocuk edebiyatı ürünlerinden seçilmektedir. Bu nedenle Tuncer vd. 2011 yılında yayınlanan "Türkçe İlköğretim Kitaplarında Engellilik: Bir Doküman Analizi" başlıklı çalışmalarına da değinmek gerekir. Tuncer vd. (2011: 444) doküman analiz yöntemini kullanarak, 2006 yılında basılmış ilköğretim Türkçe kitaplarındaki metin ve görselleri incelemişlerdir. Amaçları ders kitaplarında engelli birey, engel ve ilişkili kavramların ne kadar ve nasıl kullanıldığını belirlemektir.

"Kitaplarda bulunan 170 metinden sadece dört tanesi çok sınırlı biçimde engelliliği içermektedir. Bu metinlerden hiçbirisi engellilik hakkında bilgi sağlayıcı olmamıştır. Burada bireyler daha ziyade kendi problemleri olan kişiler olarak karakterize edilmişlerdir. Görsel unsurların sınırlılığı ise diğer bir şaşırtıcı durumdur.

Hiçbir kayda değer sembol, simge ve benzerleri kullanılmamıştır” (Tuncer vd., 2011: 450).

Çalışmada ders kitaplarda engelli bireylerin ve ilgili kavramların yok denecek düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır.

Engellilik kavramını da kapsayan özel gereksinimlilik olgusu çerçevesinde yapılmış bir çalışma da Kaymaz’a (2017) aittir. Yüksek lisans tez çalışması olan “Özel Gereksinimliliği İçeren Türkçe ve Çeviri Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada 3-8 yaş aralığına hitap eden 61 eser analiz edilmiştir. Kaymaz (2017) özel gereksinimlilik durumunun resimli öykü kitaplarında temel özellikler, bileşenler ve biçimsel özellikler bağlamında nasıl temsil edildiğini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimliliği yapısında bulunduran çeviri ve Türkçe resimli öykü kitaplarının sayısının az olduğu, seçilen tema ve konuların kısıtlı olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli karakterlerin çoğunlukla nitelikli ve nitelikli görsellerle temsil edildiği görülmüştür. Kaymaz (2017: 124) resimli öykü kitaplarında özel gereksinimli karakterin güçlü ve güçsüz yanlarının denge içinde verildiği, eylemlerini başkasından bağımsız gerçekleştirdiği, sosyal kabulü sağlanmış, kişilerle iletişimi iyi, olumlu bir rol model olarak farklı mekânlarda temsil edildiğini tespit etmiştir. İncelenen eserlerin 1996-2016 yılları arasında basıldığı göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarına göre resimli çocuk kitaplarında engelliliğe ve özel gereksinimliliğe karşı yıllar içinde olumlu bir bakışın geliştiği söylenebilir.

Engellilerin yaşadığı sorunların çocuk kitaplarının içerik özellikleri bağlamında nasıl temsil edildiğini araştıran bir başka çalışma da Ekici ve Ertem’e (2019) aittir. İlkokul düzeyine hitap eden 26 çocuk kitabı, doküman inceleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya göre: çocuk kitaplarında engellilik türü olarak süregelen hastalık ve ortopedik engelliliğe sıkça rastlanmıştır; ulaşım, muhtaçlık ve iletişim sorunları engelli karakterin en sık karşılaştığı sorunlardır, engelli karakterin kendini olduğu gibi kabul etmesi, moral ve motivasyonunun yüksek olması sorunlarını daha hızlı çözmesini sağlamıştır, eserlerin çoğunda olumsuz dil kullanımı da dikkat çekmektedir.

Çocuk kitaplarında engellilik algısını inceleyen bir diğer araştırma da Yakar ve diğerlerine (2019) aittir. “Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı” başlıklı çalışmanın amacı çocuk kitaplarında yer alan engelli kahramanların kendilerini algılama biçimleri ile çevrenin engellilik algısının belirlenmesidir. Farklı yayınevlerine

ait on beş kitap incelenmiş, dört eserde çalışma amacına uygun veriler bulunamamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar: İncelenen eserlerde engel türleri içinde en fazla bedensel engelli kahramanların olduğu, engelli bireylerin olumlu ya da olumsuz fiziksel ve manevi duygu durumlarına yer verildiği, karşılaştıkları sorunları çevrenin yardımıyla aştıkları, toplumun ya da engelli bireyin zaman zaman kendisini ötekileştirdiği görülmüştür. Aynı çalışmada eserleri engelli bireylerin de okuyacağı göz önünde bulundurulduğunda yaşadıkları pek çok deneyimin somutlaştırıldığı sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın problem noktasına en yakın araştırma Ekici'nin (2017) "Engelli Bireyleri Konu Alan Çocuk Kitaplarının İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinde Engelli Bireylerle İlgili Görüşlerine Etkisi" başlıklı araştırmasıdır. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim döneminde Ankara'da özel bir okulda 3. sınıf seviyesindeki 14 öğrenci oluşturmaktadır. 6-12 yaş çocuklara hitap eden ve engelli bireyleri konu alan 2 adet kitap okutulmuştur. Çocuk kitaplarının, engelli bireylerle ilgili görüşlere etkisini araştırmak hedeflemiştir. Araştırma sonucunda uygulamanın ön uygulama ve son uygulama arasında öğrencilerin engelli bireyleri tanımlamaları ve duyarlılık oluşturmaları açısından son derece olumlu yönde değişim gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı gibi engellilik kavramı çocuk edebiyatımız için oldukça yeni bir konudur. Yıllar içerisinde resimli kitaplar başta olmak üzere çeşitli seviyelerdeki eserlerde engellilik ele alınmıştır. İncelemelerde genellikle bedensel engelli karakterlere rastlanmıştır. Karakterler sönük, ötelenen kimlikten çıkıp problemlerini çözen, güçlü bir kimliğe doğru evrilmiştir. Ders kitaplarında yeterli seviyede engellilik olgusuna rastlanamamış olması da üzerinde çalışılması gereken bir durumdur.

Çocuk edebiyatının ve örnek eserimizin etkilerini anlayabilmek için hitap ettiği çocuğun gelişim süreci de bilinmelidir. "Çocuklardaki en önemli gelişme zihin gelişmesidir. Bu gelişmenin temel kaynaklarından biri ise bilgidir" (Bozdağ, 2000: 371). Aynı çalışmada Bozdağ çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanan çocuğun işlev olarak öğreticilikte çocuk kitaplarının temel teşkil ettiğini söyler. Çocuğun gelişim alanlarını ve çocuk edebiyatıyla arasındaki ilişkiyi incelemek gerekir.

2. ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARI

“Gelişim” kavramı Türkçe Sözlük’te “1. Gelişme işi, 2. Serpilip büyüme, 3.İlerleme, 4. Aksiyon” (TDK, 2005: 743) şeklinde açıklanmıştır. Çocuk gelişimi birçok bilim dalını bir araya getiren bir çalışma alanıdır. “Çocuk gelişimi alanı görece yeni bir kökene sahiptir ve çok disiplinlidir. Psikolojinin üç büyük dalından türemiştir: Deneysel, psikanalitik ve kilink psikoloji” (Gander ve Gardiner, 1998: 37). Gelişim kavramı nicelik olarak büyümeyi, nitelik olarak da olgunlaşmayı ifade eder. “Gelişim kavramı, düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi dile getirmektedir” (Yavuzer, 2001: 27). İnsan bir yandan fiziken boyu uzarken, kilo alırken, beyni büyürken; bir yandan da zihnini, karakterini ve yeteneklerini olgunlaştırır.

Gelişim süreci içinde öğrenmenin de etkili olduğu vurgulanmıştır. Selçuk (2005: 13) öğrenmeyi tanımlarken bireyin yaşadıkları sonucunda sürekli ve düzenli değişikliklere gelişim demektedir. Gelişimin önemli özelliklerinden biri sürekli olmasıdır. Bu sürekli değişim ileriye doğru olduğu gibi geriye dönük de olabilir. “Gelişim, genel tanımlamasıyla, canlı varlığın, tüm yaşamı boyunca geçirdiği hem ileriye hem geriye yönelik tüm değişimleri içeren bir kavramdır” (Topses, 2003: 22). Geriye dönük değişimin nedenleri yaşanan olumsuz tecrübeler, olumsuz yaşantılar olabilir bu nedenle olumsuzluklar en aza indirilerek gelişimin ileriye dönük olması istenir.

Gelişim sürecinde etkileyiciler, kritik zaman dilimleri bulunmakta ve çocukluktan yetişkinliğe geçişe yön vermektedir. Kalıtım ve çevre öncelikli olmak üzere zaman, büyüme, olgunlaşma ve deneyim gelişimi etkilemektedir. “Gelişim süresi içinde tüm çocuklar aynı gelişim yolunu izler. Ancak çocukların gelişim hızlarıyla bu davranışları başarmak üzere geçirdikleri sürenin bireyden bireye değiştiği görülür” (Yavuzer, 2001: 28). Bu nedenle her çocuğun gelişim hızı ve seviyesi bir birinden farklıdır.

Doğanın içindeki sistemli gelişim bireysel farklılıklar gösterse de temelde ortak ilkelere sahiptir. Topses’e (2003: 29-32) göre gelişim ilkelerini şu şekilde özetlenebilir: Kalıtım ve çevrenin etkileşim halindedir, genetik donanım üzerinde yükselir, baştan ayağa ve içten dışa bir yol izler, sıralı ve birbirini takip eden, genelden özele doğru, bireysel farklılıklar içeren, hızı ve oranı birbirinden ayrı olan, eş güdüme dayalı, aynı evrelerden geçen bir süreçtir.

İnsan gelişimi ana rahminde doğum öncesi dönemle başlayıp doğum sonrası dönemle ilerleyen ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Gelişimin ve ilişkili bilim dallarının inceleme- araştırma işlemlerini kolaylaştırmak için gelişim evreleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

“Prenatal Dönem (Doğum Öncesi Dönem):

- Ovum Evresi: Dölllenme anından ikinci haftanın sonuna kadar.
- Emriyo Evresi: Üçüncü haftadan sekizinci haftanın sonuna kadar.
- Fetus Evresi: Üçüncü aydan doğuma kadar olan dönem.

Postnatal Dönem (Doğum Sonrası Dönem):

- Yeni Doğan Bebek: 0-4 hafta.
- Bebeklik: 4 hafta- 2 yıl.
- İlk Çocukluk: 2-6 yıl.
- Son Çocukluk: 6-11 (kızlarda); 6-13 (erkeklerde)
- Ergenlik: 11-20 yıl (kızlarda); 13-20 (erkeklerde)” (Yavuzer, 2001: 29).

Bazı görüşlere göre gelişim doğumla başlayıp yirmili yaşlarda biten bir süreç olmaktan çıkmıştır. Yetişkinlik ve yaşlılığı içine alan bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. “Şimdi gelişimciler yetişkinlikte ve yaşlılıkta süren değişimlerle daha fazla ilgilenmeye başladılar ve insan gelişimi konusunda bir yaşam boyu gelişim görüşü ortaya çıktı” (Gander ve Gardiner, 1998: 37).

Çalışma örneklemi olarak belirlenen *İçimdeki Müzik* 10 ve üzeri yaş grubu çocuklara hitap etmektedir. Kitap kişisi de bu yaş grubundadır. Bu nedenle çalışmanın devamında 10-13 yaş grubunun gelişim süreçleri ve çocuk kitaplarıyla ilişkisi incelenmiştir.

İnsanların hayatları boyunca yaşadıkları değişimi, bireyler arasındaki gelişim farklarını, insan davranışlarını inceleyen bilim dalına gelişim psikolojisi denir. “Çocukların potansiyel güçlerini tanımak ve geliştirebilmek açısından gelişim psikolojisi büyük önem taşımaktadır” (Selçuk, 2005: 13). İnsan davranışlarının en hızlı değiştiği, geliştiği dönem çocukluk evresidir. Gelişim psikolojisinin en çok ilgilendiği bu dönem çocuk psikolojisi alt disiplininin konusudur. Çocuk psikolojisi bilim dalı için 1600’lerde Comenius, 1762’de Rousseau ile başlayan süreç 19. yüzyılda Darwin’in çalışmalarıyla önemli bir noktaya ulaşmıştır. 20. Yüzyılda çocuk psikolojisi alanında çalışmalar yaygınlaşmış ve gelişim kuramlarını ortaya çıkarmıştır.

“Gelişim kuramları, davranışların gelişim sürecini tüm boyutlarıyla betimlemeye ve açıklamaya çalışan, denenmek ya da kanıtlanmak amacıyla öne sürülen kavramsal dizgelerdir (sistemlerdir)” (Topses, 2003: 13). Çocuk gelişimi bilimine yön veren ve davranışın gelişimini inceleyen belli başlı gelişim kuramları da vardır. Bilişsel, psiko-sosyal, ahlak ve psikoseksüel gelişim kuramlarını 9-13 yaş aralığına göre Topses (2003)’in “Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi” adlı çalışmasından yararlanarak özetlenebilir:

Erikson, insan gelişimini psiko-sosyal açıdan dönemler halinde incelemiştir. Dayandığı temel düşünceler: insanların temel ihtiyaçları vardır, benlik ya da egonun gelişimi temel ihtiyaçların gelişimine bağlıdır, gelişim dönemler halinde meydana gelmektedir. 6-12 yaş aralığı özelliklerini şöyle açıklar: çocuk üretmek ve başarılı olmak ister, başarısının takdir ve kabul edilmesi onun için önemlidir ve çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu çözümlenmelidir. Takdir edilmiş bir çocuğun öz saygısı artar daha fazla başarılı olmaya yönelir. 12-18 yaş aralığındaki çocuklar: vücudun salgıladığı hormonlarla birlikte değişime uğrar, sadece fiziksel olarak değil kişilik olarak da değişime uğrayan ergen “Ben kimim?” sorusuna cevap aramaya başlayacaktır. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası sorunu çözümlenmelidir.

Piaget, insan gelişimini zihinsel gelişim çerçevesinde açıklamıştır. Gelişimi duyu-hareket, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler şeklinde dönemlere ayırır. Somut işlemler dönemindeki 7-11 yaş aralığının özellikleri: mantıksal çıkarımlar yapar, benmerkezciliği yerini sosyallik alır, sayısal ilişkileri hızlanır, somut olmayan nesneler üzerinde akıl yürütemez.

Soyut işlemler dönemi 12 ve üstü yaş özellikleri: nesneler olmadığı halde soyut düşünebilir, analiz-sentez ve değerlendirmeler yapabilir, çıkarımlarda bulunabilir, kendisini başkasının yerine koyabilir.

Kohlberg, Piaget’in zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu çalışmalarını inceleyerek ahlâki gelişim üzerinde durmuştur. Ona göre her bireyin ahlâki yargısı aynı sırada ve dönemlerde gelişmektedir. Ahlâk gelişimi üç düzeye, bu düzeylerin her birini iki bölüme ayırmıştır. Çalışmanın örneklem grubu 11-12 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Kohlberg’e göre bu yaş aralığı ikinci geleneksel düzeye üçüncü döneme denk gelmektedir. Bu dönem aralığındaki çocuklar kişiler arası uyum sürecindedir,

başkalarının onayı için kurala uyar. Başkalarının değerleri, görüş açıları onlar için önemlidir.

Freud psikanalitik ekolünün kurucusu, psikoseksüel gelişim kuramın geliştiricisidir. Cinsel kimlik, cinsiyet gelişim ve psikolojik gelişimin bir bütün olarak incelendiği kuramda id, ego, süperegö kavramları kişiliğin yapısını oluşturmaktadır. İd içgüdülerle birlikte gelen dürtü ve arzuları, ego mantıklı düşünebilmeyi, süperegö çocuğa aile ve toplum tarafından aktarılan ahlâki değerlerini ifade etmektedir. İnsanın psikoseksüel gelişimini 6-12 yaş aralığı gizil dönem olarak belirlenmiştir. Bu dönemde çocuk oyuna önem verir; cinsel dürtülerin yerini öğrenme, merak ve sosyal ilişkilere bırakır. Grup içinde kendini kabul ettirmek ister. Ergenlik dönemi için bir hazırlık sürecidir.

İnsan gelişimi birbirine bağlı süreçlerdir; örneğin bilişsel gelişim ilerledikçe dil gelişimi de ilerler, dil gelişimi ilerledikçe sosyal gelişim de ilerleme gösterir.

“Bireydeki gelişim bir bütünlük içinde olur. Ruh ve beden gelişimi birbiriyle adeta paralel gelişir” (Bozdağ, 2000: 370). Gelişim süreci küçük parçaların bir bütünü oluşturmasıdır denebilir. “İnsan davranışları olarak adlandırdığımız davranışlar, genel olarak, bilişimsel (cognitive), duygusal (affective), devinimsel (psiko-motor) başlıklara altında inceleme konusu yapılmakta, özel olarak da bedensel ve devinimsel gelişim, zekâ, kişilik, duygu, benlik gelişimi ile, toplumsal töre gelişim, cinsel gelişim olarak sınıflandırılarak incelenmektedir” (Topses, 2003: 41). Gelişimi küçük parçalara ayırarak incelemek bilim insanlarının çalışmalarında kolaylık sağlamıştır. Yaşlara göre gelişim evrelerine daha önce değinmişti. Gelişim konularına göre bedensel, bilişsel, dil, kişilik, sosyal gelişim şeklinde ayrılmıştır. Bu gelişim alanlarını etkileyen, yönlendiren birçok etmen vardır: genetik yapı, sosyal çevre, kültürel yapı, içinde bulunulan ekonomik durum, öğrenme süreci, çocuğun ilgilendiği nesneler vb. gibi. Yavuzer’e (2001) göre ilgilerin yeri çocuğun yaşamında önemlidir. “İlgilerin fizyolojik ve zihinsel gelişim arasında bir paralellik görülür. Başka bir deyişle, normalden daha hızlı veya daha yavaş gelişen çocuk, ilgileri açısından da, yaşlılarına kıyasla farklılık gösterir” (Yavuzer, 2001: 185). İlgiler geniş ölçüde yakın çevredeki öğrenme olanaklarına bağlıdır. Aynı çalışmada Yavuzer kitapların çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyaran olduğuna değinir. İlk ve son çocukluk döneminde okulda olan çocuk hem kitaplarla hem de sosyal yaşamla iç içedir. Önal (2000: 351) da bu dönemin önemini vurgulamıştır: “Bu dönemde pek çok duygu ve zihinsel faaliyet çok yoğun

olarak yaşanmaktadır. Bu yüzden çocuğun kimlik edinmesinde ve yeteneklerinin ortaya konulmasında bu dönem çok etkilidir”. Okulöncesi dönemden başlayarak 17-18 yaşlarına kadar süren gelişim sürecinde çocuğa kitap eşlik eder. Aslan (2021) da çocuk edebiyatı tanımlamasında bu etkiye değinmiştir.

“Ele aldığı konuyla, konunun çocuğa eviriliş biçimiyle, karakterleriyle, dil ve anlatım özellikleriyle, kurgu planıyla çocukların anlayabileceği düzeyde olan; estetik deneyimler yaşatarak onların bilişsel, duyuşsal, düşünsel, toplumsal ve kültürel yönden gelişmelerini, algısal yönden zenginleşmelerini/derinleşmelerini önemli ölçüde destekleyen çeşitli türdeki yapıtlardır” (Aslan, 2021: 20).

10-13 yaş aralığındaki çocuğun bilişsel, kişilik, sosyal ve dil gelişim özelliklerini çocuk edebiyatı bağlamında da incelenmelidir.

2.1. BİLİŞSEL GELİŞİM

Biliş, zihinsel becerilerin gelişmesiyle tanıma, anlama, yorumlama, problem çözme, analiz ve sentez yapma, bellekte tutma, anımsama süreçlerini kapsayan bir kavramdır. “Bilişsel gelişim, çocuğun, zihinsel beceri ve yeteneklerinde süreç içerisinde oluşan değişiklik anlamında tanımlanır” (Sever, 2019: 47). Bilişsel yeteneklerin bütünü olarak da zekâ kavramı üzerinde durulmuş ve çeşitli kuramlarla zekâ çeşitleri, etkileyicileri, ölçümü, gelişimi üzerine açıklamalar yapılmıştır. “Zekâ kavramı içinde, öncelikle, algılama yeteneği, bellek, akıl yürütebilme, imgeleme gücü gibi özelliklerin yanında, tüm bu özelliklerin birbiriyle dinamik ilişkisinden ortaya çıkan bilişsel yeteneklerden de söz edilebilir” (Topses, 2003: 116).

Bilişsel gelişim dil ve düşünme becerisinin geliştirilmesiyle olumlu bir ilişki içinde olan insanın yaşamı boyunca kazanması gereken zihinsel becerilerdir. “Kendi aralarında girişik bir ilişkiyi de içeren biliş süreçleri, bebeklikten başlayıp yaşam boyu geliştirilmesi gereken, dil ve düşünce boyutu başat olan yetenekler ve beceriler bileşkesi olarak görülür” (Sever, 2019: 47). Yaşam boyu gelişmesi beklenen bilişsel süreci; kalıtım, gelişim hızı, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve dil gelişimi etkilemektedir. “Çocuğun dil gelişimiyle, bilişsel, düşünsel gelişimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Dilin kullanımı genişledikçe, düşünsel gelişim daha da hızlanabilecek, düşünsel gelişim geliştikçe de, dilin kapsam ve içlem alanı gitgide boyut kazanacaktır” (Topses, 2003: 111). Çocuklar arasındaki biliş farklılıklarının sebebi, sahip oldukları zekâ seviyesiyle ilişkilendirilmiştir. “Zekâ testleri eğitimcilerin ortalama bir öğrenciden farklı çocukları

belirlemede kullandıkları yollardan biridir. Normdan anlamlı biçimde farklılaşan çocuklara özürlü adı verilir, fakat şimdi bunlar daha yaygın olarak ayrıksı (exceptional) çocuklar diye adlandırılmaktadır” (Gander ve Gardnier, 1998: 352). Ayrıksı çocuklar sadece bilişsel, fiziksel, duyuşsal, duygusal bozukluk ya da engellileri değil üst düzey bilişsel yetenekli çocukları da kapsamaktadır.

Çalışmanın örneklemini olan grup 11-13 yaş aralığında olması nedeniyle bu yaş aralığındaki çocukların bilişsel özellikleri ve çocuk edebiyatıyla ilişkisine de değinilmelidir.

2.1.1. 11-13 Yaş Bilişsel Gelişim Özellikleri

11-13 yaş aralığı ilköğretim ikinci kademe öğrencisini ve son çocukluk dönemini ifade eder. Çocuk ergenlik dönemi için ilk gelişim belirtilerini bu dönemde gösterir. Piaget’e göre 7-11 yaş aralığı somut işlemler dönemi, 12 ve üstü yaş ise soyut işlemler dönemine girer. “Bu dönemde çocuk, çeşitli gruplama şekillerini öğrenir. Neden-sonuç düşüncesinin ana prensiplerini anlayabilir. Tümdengelim ve tümevarım yöntemleriyle akıl yürütebilir. Çocuk, sevgi, nefret, inanç, sayı, güç, hız, zaman ve atom ile ilgili kavramları konuşmalarında etkili bir biçimde kullanabilir. Yaklaşık on beş yaş civarında birey zihinsel olgunluğa ulaşır. Bilişsel faaliyetler en üst düzeydedir” (Aral ve Baran 2011: 170).

Sever (2019) ilköğretim dönemi 10-12 yaş özelliklerini soyut düşünmenin başlaması olarak açıklar, sorunlara çözümler üretir, olayları oluş sırasına göre sıralar, hafızaları güçlenir. Çocukların, olayları zaman dizinsel biçimde sıralama becerileri gelişir. Yalçın ve Aytaş (2017) çalışmalarında 1. kademe 2. evre diye adlandırdıkları bu dönemin özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar:

“Kendine özgü yorumlar yapar, yeni fikirler üretmeye başlar. Temel ve soyut kavramlarla ilgili bilgi sahibi olmaya başlar ve bu kavramları kullanır. Olaylara karşı duyarlı olup karşılaştırmalar yaparlar. Sorgulayıcı özellikleri sebebiyle daha önceki bazı olayları masal motifi içerisinde algılarken bu yaş grubunda bilimsel araştırma sonuçlarını öğrenerek çevreyi algılamaktan hoşlanırlar” (Yalçın ve Aytaş, 2017: 65).

Çocuğun soyut düşünce, mantıksal çıkarımlar yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, soyut kavramlar öğrenme gibi bilişsel işlemler yaptığı bu gelişim döneminde karşılaşacağı kitaplar da çok önemlidir. “Okuyacağı eser çocuğun bilişsel gelişimini

uyarmalı, düşlerini güçlendirmeli ve genişletmeli, dünyaya ilişkin öğrenmelerini artırarak ufku geliştirmelidir” (Anderson, 2013: 19-20’den akt. Aslan, 2021: 23).

Çocuğun bilişsel gelişimi gözetilerek yazılacak eserlerde Yalçın ve Ayrıl’a (2017: 67-72) göre şu hususlara dikkat edilmelidir: Metinlerde macera ve hayal dünyasına ait unsurlara yer vermeli çocukların hayal kurma yeteneklerinin gelişmesi sağlanmalıdır. İlk ergenlik döneminde teorik konulara ilgilenirler, uzun ve dikkat gerektiren faaliyetlerden hoşlanmazlar; spor, eğlence, fen ve tabiat konulu araştırmalarla ilgi alanlarıdır. Metinler kendini doğru tanıma, akıl yürütme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye destek olmalıdır.

2.2. DİL GELİŞİMİ

Dil bir iletişim aracıdır. “Bir açıklama, bir yorum yapacaksak; insanı, evreni, olay ve olguları anlamlandıracaksak bunu dil ile yaparız. İnsan dil ile kendi içini dışa vurur; ancak dil ile düşünce ve duygularını açığa çıkarabilir” (Uçan, 2017: 67). Dil geçmişini geleceğe bağlayan, bilgi aktarımını yapan sözlü ve yazılı kaynakların ana malzemesidir. “Dil aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir” (Yavuzer, 2001: 43). Bu nedenle insanın dil gelişimi bilişsel, kişilik, sosyal gelişimini de etkilemektedir. Dilin yardımıyla kavramlar zihinde anlam kazanmaya başlar ve zihin gelişimini destekler. “Dil bir simge düzeni getirir. Zihinsel düzenleme sonucu ortaya çıkan kavramların simgelere dönüşmesi, bu kavramların kullanımında kolaylık sağlar. İnsan algıladığı bilgiyi dilin yardımıyla daha kolay kaynaştırıp, bütünleştirir” (Bozdağ, 2000: 373).

Dil becerisinin kazanılması bilim insanları tarafından çeşitli kuramlar ve görüşlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Selçuk’un (2005: 103-105) çalışmasından yararlanarak kuramların dil gelişimini açıklamasını şöyle özetlenebilir: Davranışçı kuram, çocuğun dili öğrenmesini pekiştirmeye bağlamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre dil çocuğun konuşanları örnek almasıyla başlar, ana-baba çocuk için modeldir; pekiştirme, düzeltme geribildirim sonucunda dil kazanılmaktadır. Psiko-lingistik kurama göre tüm insanlar genetik olarak dil öğrenmeye kodlanmış bir şekilde dünyaya gelir ve çevrenin çocuğun öğreneceği dili belirlediği kabul eder.

Yavuzer’in (2001: 44) de belirttiği gibi dil gelişimi de diğer gelişim bölümleri gibi düzenli bir sırayla ilerlemektedir. Araştırmacılar dil gelişimini konuşma öncesi ve konuşma dönemi olarak incelemektedirler. “Dil öncesi gelişimde, önce ağlama, sonra

agulama, cıvıldaama, tek sözcükleri kullanabilme, ad ve yüklemeleri söyleme gibi belirli aşamalar süreci vardır” (Topses, 2003: 112). Konuşma dönemine geçen bebek ses dönemi, tek sözcük, iki sözcük, üç ve daha fazla sözcükle ifadeler dönemi ardından da gramere uygun şekilde konuşma dönemiyle dil becerisini kazanır.

2-6 yaş aralığı ilk çocukluk dönemindeki dil gelişimi için Yavuzer (2000: 90) diğerlerinin dilini anlamayı, kelimeleri telaffuz etmeyi, sözcük dağarcığını inşa etmeyi, sözcükleri cümle içinde yerleştirebilmeyi yeterlilik olarak kabul eder. 4-5 yaşları çocuğun yaşadığı toplumdaki dille kendini rahatça ifade edebildiği, gramer kurallarını kullandığı dönemdir. Bu yaş okul öncesi dönemine denk gelmektedir ve ilk çocuk kitapları dilsel sürecine dâhil olur. İlk çocukluk ve son çocukluk dönemlerinde çocuk kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecek duruma gelir. Dil gelişim sürecini sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, olumlu ya da olumsuz aile ilişkileri etkilemektedir.

Çalışmanın örneklemi olan grubun 11-13 yaş aralığında olması nedeniyle bu yaş aralığındaki çocukların dil gelişimi özellikleri ve çocuk edebiyatıyla ilişkisine de değinilmelidir.

2.2.1. 11-13 Yaş Dil Gelişim Özellikleri

11-13 yaş aralığındaki çocuklar gramer kurallarını kullanan, kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilecek yeterliliktedir. Deyimleri cümlelerin içinde kullanabilir, sanatlı söyleyişleri fark edebilirler. “Çocuklar, olumluluk ve olumsuzluk bildiren yan tümceleri de kullanarak anlamsal olarak da girişik yargılar oluşturur” (Sever, 2019: 45).

Son çocukluk döneminde çocuğun kelime dağarcığının da geliştiği görülür. Kelimelerin içerisinde çoğunluğu edat ve sıfattır, varlıkların özelliklerini de rahatlıkla anlatabilir. Soyut işlemlere geçiş olarak kabul ettiğimiz bu grup simgeleştirme ve simgeler arası ilişkileri içeren işlemler, sınıflama, kümeleme, kavramlaştırma yapabilir. “Sözcükleri kullanma güçleri, yazmayı öğrenme, resimli macera kitapları okuma bu dönemde çocuğa haz veren en önemli davranışlardandır” (Önal, 2000: 355). Dil becerisinin gelişmesi aktif ve pasif söz dağarcığının da gelişmesini sağlayacaktır. Aktif dil dağarcığı, çocuğun anlamını bildiği sözlü ve yazılı anlatımda eksiksiz kullanabildiği sözcükleri ifade eder. Pasif söz dağarcığı ise kelimeyi gördüğü anda bağlamdan yararlanarak anlamını hatırladığı ya da anlamını tahmin edebildiği sözcükleri ifade eder. Anlama ve anlatma eyleminin sözcükler aracılığıyla yapıldığı düşünülürse sözcük

dağarcığının genişliği daha da önem kazanacaktır. 11-13 yaş aralığı dil eğitimin de yoğun olduğu bir dönemdir. Söz dağarcığının geliştirilmesinin yanı sıra anadilin genel kurallarının kazandırılması hedeflenir. “Anadili edinme sürecinde, dilsel gelişim ile bilişsel gelişim koşut ilerlediğine göre, anadilinin öğrenilmesinde metinlerin belirli işlevleri bulunmaktadır” (Çer, 2011: 888). Bu bağlamda çocuğun karşılaşacağı eserlerin sanatsal zenginliği, söz dağarcığını geliştirici etkisi ve dil kurallarına uygunluğu önem taşımaktadır.

“Çocuk kitaplarında dilde anlam olayları yanında o dile özgü dilbilgisi kurallarını da öğrenen çocuk, dilin kullanım sahalarını ve kurallarını da görmeye, fark etmeye başlar. Tümce yapısı, sözcük türetme, yazım kuralları ve noktalama imleri, sözcük çeşitleri, tamlama grupları vb. birçok dilbilgisi konusunun öğrenilmesinde çocuk kitaplarının etkisi büyüktür” (Sülün, 2011: 902).

Bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ve ifade etme, anlama, anlatma eylemleriyle sosyal gelişimi etkileyen dil gelişiminin ilerlemesi çocuğun küçük yaşlarda kitapla karşılaşması ve okuma zevkinin edinimiyle mümkündür. Yavuzer (2000: 189) 11 yaşındaki çocukların, özellikle serüven ve heyecan verici öykülere öncelik verdiğini; erkekler için sevilen konuların bilim ve buluşlar, kızların ise okul ve aile yaşamını içeren konular olduğunu söyler. 12 yaş, tarih ve efsane kahramanlarına ilgi duyulurken ergenliğin başlamasıyla kızlarda duygusal içerikli öykülere ilgi önem kazanır.

“Okuyacakları eserlerde cümleler 7-10 kelimeden oluşmalıdır. Karmaşık olmayan birleşik zamanlı cümleler kurulabilir. Bir cümlede bulunan ana ve yardımcı düşüncelerin birbirini tamamlayan ancak sınırlılıklarını açıkça belirlenmiş bir biçimde verilmesi gerekir” (Yalçın ve Aytaş, 2017: 73) .Yine aynı çalışmada bu yaş grubuna hitap eden kitaplarda yalın ve sade bir dil kullanılması, mecaz ve benzetmelere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kitabın yapısal bütünlük içinde olması, metin içi tutarlılık göstermesi ve anlama becerisini geliştirmesi gibi özelliklerin olması gerektiği söylenmiştir.

2.3. KİŞİLİK GELİŞİMİ

Kişilik, insanın sahip olduğu ve onu başkalarından ayıran özelliklerin tümüdür. İnsanın dışarıdan görülebilen davranışlarıyla iç dünyasındaki duygu ve tutumları oluşturan bir kişilik evreni vardır. Jersild (1979: 619) insan kişiliğinin dış ve iç boyutları olduğunu söyler. Ona göre insanın herkesçe görülebilen becerileri, huyları,

fiziği gibi ölçülebilen özellikleri dış boyutunu; güdüsel, duygusal tercihleri, tutumları bunlardan ortaya çıkan davranışları ise kişiliğin iç boyutunu oluşturur. İnsan kişiliğinin iç boyutu geliştikçe dış kimliği de gelişir ve insan toplum içinde manevi bir değer kazanabilir.

Farklı kişilik tanımları da yapılmıştır. “Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanır” (Burger, 2016: 23). Tanımdan da anlaşıldığı üzere tutarlı davranış kalıpları her zaman ve aynı durum için aynı davranışları sergileme; kişilik içi süreç ise nasıl davranacağını ve nasıl hissedeceğini etkileyen duygusal, bilişsel, güdüsel süreçleri kapsar. Topses (2003: 120) kişiliğin genetik yapıyla birlikte huy, benlik, ilgi, tutum ve duygu türlerini de içinde barındıran dinamik bir yapı olduğunu söyler. Huy, karakter ve benlik kavramları da kişiliği oluşturan öğelerdir, Topses’e (2003: 121-123) göre tanımları şu şekildedir:

Huy: Kişiliğin biyolojik ve fizyolojik alt yapısı olarak kabul edilir. Doğrudan biyolojik temele bağımlı tüm davranış örüntüleri olarak tanımlanabilir.

Karakter: Kişiliğin törel (ahlaki) yanını oluşturur, kişinin davranışı iyi-kötü biçimde değerlendirilip yorumlandığında karakter adını alır. Bireyin tutum ve davranışlarındaki tutarlılığı, uyumu, irade gücünü içerir.

Benlik: Kişiliğin öznel yanıdır, bireyin kendini özgün bir birey olarak tanımlayabilmesi, betimleyebilmesi ve başkalarından ayırt edebilmesi algısıdır.

Çalışmada gelişim kuramlarına kısaca değinilmişti, kişilik gelişimi için de çeşitli psikolojik kuramlar farklı yaklaşımlarla açıklama yapmaya çalışılmıştır. Humanistik yaklaşımda birey özünde iyidir, biricik ve gelişimi kendine özgüdür. Kendini tanıması, keşfetmesi, kendini geliştirmesi insan organizmasının temel özelliğidir, kişisel gelişime yardımcı olacak davranış değişimiyle ilgilenir (Külahoğlu, 2005: 8). Maslow’un gereksinimler kuramında insanın kişilik gelişimi insanın ihtiyaç hiyerarşisine göre şekillenir, yedi basamaktan oluşan bu hiyerarşik yapıda ihtiyaçlar karşılanırsa sağlıklı bir kişilik gelişir (Bilge, 2005: 246).

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu aileden başlayarak sosyal çevrede deneyimleriyle çeşitli duygu durumları yaşamaktadır. Yaşamış olduğu bu duygular kişiliğini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. “Kişiliğin bir başka önemli boyutu da, duygu ve heyecanlardır (affektiveemotion)” (Topses, 2003: 165). Yavuzer’e

(2001: 44) göre bebek duygusal davranış biçimleriyle dünyaya gelmez, tutumlar ve duygular zamanla oluşur ve kazanılır.

Duygusal uyarıların çeşitliliği çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra bilişsel gelişimini de desteklemekte, sorunları algılama ve çözme yeteneğini geliştirmektedir. “Duyusal uyarıların yetersizliği (duygusal yoksunluk ya da duygusal yaşam sınırlılıkları) çocukların bilişsel becerilerinin gelişmemesine neden olmakta; bu da onların algısal gelişimlerini geciktirmektedir” (Aslan, 2021: 44). Çocuğun doğduğu andan itibaren yaşanmışlıklarının yanı sıra karşılaştığı edebî ürünler duygusal uyarı olarak çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

“Çocuklarda kişilik gelişimi oldukça önemlidir; çünkü çocuklar kendilerini anlamaz, tanımaz ve önemli olduklarına inanmazlarsa başkalarına değer vermeyi de öğrenemezler” (Aslan, 2007: 193). Bu bağlamda çalışmanın örneklemini oluşturan grubun 11-13 yaş aralığındaki çocukların kişilik gelişimi özellikleri ve çocuk edebiyatıyla ilişkisine de değinilmelidir.

2.3.1.11-13 Yaş Kişilik Gelişim Özellikleri

11-13 yaş aralığındaki çocuklar son çocukluk ve ergenlik dönemine geçiş aşamasındadır. Her çocuğun gelişimi kendine has olduğu için her iki grubun da kişilik özelliklerine kısaca değinmek gerekir.

Yalçın ve Aytaş’a (2017: 65-66) göre son çocukluk döneminde aile içi olumsuzluklar çocuğun kişiliğini etkiler, olaylara karşı duyarlıdırlar ve karşılaştırmalar yapabilirler, eleştiri duygusu gelişmeye başlar; adalet duygusunun olduğu hissedilir. Sever, ilköğretim dönemi 10-12 yaş ve üstü olarak sınıflandırır. “Çocuklar, bireysel beceri ve yeteneklerini yaşlılarıninkiyle gerçekçi biçimde karşılaştırabilir, iç denetimlerini sağlayabilir; hata ve başarılarından kendilerinin sorumlu olduğunu düşünürler” (Sever, 2019: 63).

Freud’un gizil (latent) olarak adlandırdığı bu dönem 6-7 yaştan 11-12 yaşlarına kadar sürmektedir. Çocuğun kendini özgü durumlarını ve yeteneklerini kabul ettiği, toplumsal değerlerinin geliştiği, benimsediği kişilerle özdeşim kurabildiği bir süreçtir (Can, 2005: 119). 11-12 yaşında genital döneme geçecek ve toplumsallaşmada sorunlar yaşayacak, yalnızlık ve içe dönüklük artacaktır.

Erikson'a göre bu yaş aralığında çocuk öz kimlik kazanma çabasındadır, akranları arasında yer edinmek ister. Çocuğun kendini olumlu ve olumsuz özellikleriyle kabul etmesi, kendine has özellikleri keşfetmesi, kendisiyle yarışması gereken bir dönemdir (Can, 2005: 126). Bu süreçteki çocukların olumlu tarafları ön plana çıkarılmalı ve normalin üzerinde yargılamalardan uzak durulmalıdır.

Ergenlik döneminin başladığı yaşlar kızlarda 11, erkeklerde 13'tür ve kişilik gelişimindeki çocuğu her açıdan etkiler.

“Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra, bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme, ama ona dayanma; endişe (anksiyete) ve umutsuzluğa karşın geleceğe coşkuyla yöneliş, bu evrenin belirgin çelişkili duyguları arasında sayılabilir” (Yavuzer, 2001: 269). Uzun süre dengeli bir duygu durumu içindeki çocuk hem fiziksel hem de duygusal anlamda değişimin içine girer. Kendisi, ailesi ve çevresiyle uyum problemleri başlar.

Çocuk yaşadığı duygu durumları, izledikleri, dinledikleri ve özellikle okuduklarıyla kendi dünyasında “ben kimim ve ben ne olabilirim?” sorularına yanıt aramaktadır. “Sözlü ve yazılı edebiyat yoluyla çocukta kişiliğin temeli oluşturulur. İyiye, güzele, doğruya, insanca yaşamaya özlem kitapların aracılığıyla sunulur” (Sarıyüce, 2012: 14). Sosyalleşmenin arttığı bu dönemde yaşamı içinde çeşitli örneklerle karşılaşacak kendisine model alınacak kişiler seçecektir. “Çocuğun duygusal gelişim sürecinde yararlanılacak en önemli kaynaklardan biri de ona eşduyumsal ilişkiye gireceği doğru ve kendi gerçekliğine uygun modeller sunan çocuk edebiyatı ürünleridir” (Aslan, 2021: 51). Çocuk okuduğu edebî ürünlerdeki karakterlere öykünme eğilimdedir.

Çocuğun öykünme eğilimi okuduğu kitapların önemini arttırmaktadır. “Bu bakımdan, kitap kahramanlarının ahlaki ve sosyal açıdan sağlıksız olması, çocuğun kendisini kötü bir modelle özdeşleştirmesine neden olur” (Yavuzer, 2001: 188). Kişilik gelişiminin en kritik olduğu bu süreçte okutulacak eserlerin çocuğun kişilik gelişimini destekler nitelikte olması önemlidir. Önal'a (2000: 351) göre kitap, aile ve arkadaş grubunun yanında çocuğun kimlik kazanması ve yeteneklerini ortaya koyması için model sunan bir imkândır. Bu nedenle çocuk edebiyatı ürünleri geniş bir konu ve karakter yelpazesine sahip olmalı, idealize edilmiş mükemmel insan tiplerinden çok farklı özelliklere sahip karakterlere de yer vermelidir.

“Çocuklar, yazınsal kitaplarda, bazen kendilerine benzeyen bazen de hiç benzemeyen; bazen benzer bazen farklı duygu ve sorunları yasayan, kimi zaman kendisiyle aynı kimi

zaman da farklı tepkiler gösteren, bazen farklı bazen de benzer beklenti ve ilgilere sahip karakterlerle buluşurlar; böylece öteki çocukları tanıma olanağı bulurlar. Kendileriyle onları karşılaştırarak kendi duygularını ve yaşadıklarını daha rahat anlar, kendi kişilik özelliklerini öğrenirler” (Aslan, 2007: 193).

İlk ergenlik döneminde akran ilişkileri ön plandadır, çocuk okuyacağı kitaplarda yaşadığı akran sorunlarına karşı çözüm örnekleri bulmalıdır. Başlıca sorunlar; çocuğun dış görünüşünden ya da engelinden dolayı yaşadığı dışlanma, maruz kaldığı akran zorbalığı, grup içine dâhil olmak için kötü alışkanlıklara başlama olabilir. Yalçın ve Aytaş (2017: 72) da akran zor balığını en aza indirmek için çocuk edebiyatında kullanılan konuların ve temaların etkili olduğunu söylemişlerdir.

Cinsiyet farklılıklarının belirginleştiği bu süreçte kız ve erkeklerin okuma eğilimleri değişiklik gösterebilir. Hayal ürünleriyle bezeli masallar yerini gerçekliğe yakın kurgusal roman ve hikâyelere, duygusal şiirlere bırakır. Metinlerde yalın ve sade bir dilin yanında mecazlar ve imgelemeler duygu dünyasının gelişmesine yardımcı olur. “Şiir, çocuğun imgelem yetisinin beslenmesini ve geliştirilmesini sağlar. Bu da çocuğun kişiliğinin yapılanması, kendisinden emin olması dünyaya ve öteki insanlara açık olması açısından önemlidir” (Aslan, 2007: 194). Çocuk sanatsal zevk kazanmanın yanında duygu dünyasını geliştirmek için de şiirle tanıştırılmalı hatta ezberlemeye teşvik edilmelidir.

2.4. SOSYAL GELİŞİM

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Tek başına maddi ve manevi ihtiyaçlarını giderip yaşamını sürdürmesi mümkün değildir. Sosyalleşmeye başladığı ilk toplumsal çevre ise ailesidir. İçinde yaşadığı toplumda geçerli normlara göre mutlu yaşayabilmesi için çocuğun sosyal gelişim süreci oldukça mühimdir. Toplumsallaşmanın önemini vurgulayan Gander ve Gardiner’in sosyal gelişim tanımı şöyledir: “Yalın bir anlatımla toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir” (Gander ve Gardiner, 1998: 274).

Çocuğun içinde bulunduğu toplumun genel normlarına duyarlı olması, kültürünü benimsemesi, çevresindekiler gibi davranabilmesi sosyal gelişimin göstergesidir. Psikoloji bilimi insanların birbiriyle olan ilişkisini de sosyal psikoloji ile tanımlar. “Bireylerin birbiriyle etkileşimini inceleyen psikoloji dalına sosyal (social) psikoloji adı verilir” (Cüceloğlu, 1999: 38). Çocuğun sağlıklı iletişim içinde büyümesi sağlıklı bir sosyal yaşam demektir.

Bireyin sosyal yaşamında başarılı olmasında birçok etkileyici vardır fakat genel davranışlara uyum sağlaması, çevresindekileri anlaması için öğrenme eylemi en etkileyici faktördür. “Bir öğrenme olgusu olan sosyalleşme, bireyin çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi anlamına gelir” (Yavuzer, 2001: 46). Çocuk doğduğu ilk andan itibaren ailesinden başlayarak çevresinden, oyun arkadaşlarından, okulda öğretmenlerinden, okuduğu ve izlediği her şeyden törel yapıyı öğrenmektedir. Törel değerler toplumsal yaşamda kabul görmüş iyi ve kötü olarak adlandırılan davranışlardır. Bu değerler bilinçli ya da bilinçsiz bireyin kişiliğine yerleşir; çocuk vicdanlı, merhamet sahibi, yakın ve uzak çevresine duyarlı kişi haline dönüşür. “Bir çocuk, büyüklerine saygılı olmayı, onlara sevgi göstermeyi, toplumun törel değerlerinden öğrenebilir” (Topses, 2003: 183). Öğrenme edinimiyle gelişecek sosyalleşme çocukluktan başlayarak ölene kadar devam eder. Bu nedenle çocuğun sosyal gelişimine önem verilmeli bilişsel ve dil gelişimi yanında sosyal gelişimi de desteklenmelidir.

Sosyal gelişimini sağlamak için çocuğun model alacağı kişi ya da kişiler yetersiz ise devreye okuduğu, dinlediği kitaplardaki kahramanlar girebilir. “Yaşam boyu sürecek öğrenmelerin temellendiği (0-6 yaş) ve desteklendiği (6-12 yaş ve üstü) dönemlerde çocuklara seslenen kitaplar, aile ve yakın çevresi dışında da öykünebilecekleri modeller yaratarak onların toplumsallaşma sürecine kalıcı katkı sağlar” (Sever, 2019: 65). Çocuğun sosyal gelişimini destekleyici eserlerle karşılaşması oldukça önemlidir. Çalışmanın örneklemini olan grubun 11-13 yaş aralığındaki çocukların sosyal gelişim özellikleri ve çocuk edebiyatıyla ilişkisine de değinilmelidir.

2.4.1. 11-13 Yaş Sosyal Gelişim Özellikleri

Son çocukluk ve ergenlik dönemine giriş olan 11-13 yaş aralığı çocukların okulda sosyal ilişkilerin içinde olduğu bir süreçtir. Aileden çok okulda vakit geçiren çocuk, okul ve akran grubunda toplumsal davranışları tecrübe eder. Bu süreç içinde çocuk için kazanılması gereken bazı özel davranışlar vardır. Gander ve Gardner (1998:363) bu davranışları kişisel bağımsızlık kazanma, yaşlılarıyla geçinme, cinsiyet rolü öğrenme şeklinde belirtir. Sosyal ilişkilerde anne-baba, öğretmen ve akran grubuyla kurduğu ilişkiler ön plandadır. Fakat akranlarıyla ilişkisi ailenin önüne geçmeye başlayacaktır. “Arkadaşlığın önem kazanması, bundan sonraki ergenlik devresinde de sürer ve yaşıt gruplarının baskısı, ailenin etkisine denk, hatta ondan daha da üstün olmaya başlar” (Cüceloğlu, 1999: 358). Daha önceki dönemde arkadaş seçiminde özel

bir gayreti olmayan çocuk, kendi özelliklerine göre bir grup edinme eğilimindedir. Erkek çocukları erkek gruplarına, kız çocukları da kız gruplarına dahil olurlar. Akran grupları birçok açıdan çocuğun sosyal gelişimini destekler. Grubun içinde farklı davranış ve tutumları deneyimler, kendi beceri ve yeteneklerini diğer çocukları ile karşılaştırır ve geliştirme fırsatı bulur, kişisel kararlarını aldığı ilk ortamdır. Bu yaş grubunun sosyal gelişimini olumsuz etkileyen faktör dışlanmadır. “Grubun gereksinme duyduğu -atletik, sanatsal, akademik ya da başka türlü- özel yeteneklere ya da becerilere (yeterliklere) bireysel olarak sahip olmak çocukların kabul edilmesinde büyük ölçüde etkili olur” (Gander ve Gardiner, 1998: 369). Grubun istediği özelliklere sahip olmayan çocuklar ise dışlanmayla karşılaşabilmektedir bu nedenle empati duygusunun geliştirilmesi bu yaş grubunda oldukça önemlidir. Bu bağlamda küçük yaşlarından itibaren çocukların okuyacağı kitaplar bir kat daha önem kazanmaktadır. Kitapta yer alan karakterlerin çocuğun model alabileceği özelliklerde olması gerekir, çevresinde var olmayan ama gelecekte karşılaşabileceği olay ve insanlara karşı çocuğu hazırlamalıdır. Çocuğun dışlama ve dışlanma durumlarına karşı empati duygusu geliştirmesine yardımcı olmalıdır. “Çünkü insanoğlu sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede edebiyat önemli bir görev üstlenir” (Kavcar, 1999: 5). Geniş bir sosyal alana uyum sağlayabilmek için devreye çocuk edebiyatı ürünleri girecektir. Okuduğu eserlerle farklı tiplerde çizilmiş karakterler, kendi yaşamından uzak olan kurgular çocuğa farklı tecrübe imkânları sunacaktır.

Bu yaş grubundaki çocuklar farklı yazı türlerini okuma yeterliliğine sahip oldukları için karakter özelliklerine göre farklı metinlerle karşılaşmaları sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilir. Sever (2019: 71) bu dönemde konu sınırlaması yapmadan, ilgi alanlarına göre seçecekleri her tür edebî ürünü okuyabileceklerini söyler.

İnsanın insanla ve doğayla olan çatışmasını işleyen içerik ve üslup yönünden zengin bir çocuk edebiyatı ürünü toplumun kabul gördüğü davranışların benimsemesine, kabul görmeyen tutum ve davranışların farkına varılmasına yardımcı olacaktır. İçinde yaşadığı toplumun dışında kalan insan gruplarının özelliklerini, yaşama biçimlerini, tutum ve davranışlarını okuduğu eserden öğrenecek böylece evrensel bir sosyalleşme olanağı bulacaktır.

Çocuğun gelişim alanları başlıklarını özetlemek gerekirse çocuk edebiyatı niteliğine sahip bir eser çocuğun bütün gelişim evrelerinde oldukça etkilidir. Dilsel gelişimin zenginliğiyle kendini ifade etme becerisi gelişir. Bu durum bilişsel gelişimi de

etkileyerek kavramsal gelişimi destekler, hayal gücünün gelişmesini sağlar. Okudukları ve dinlediklerinin yardımıyla kendini, becerilerini ve dış dünyayı tanıyan çocuğun kişilik gelişimi oluşurken sosyal uyumu da gerçekleşecektir. Kısacası kitap çocuğun etrafını bir koza gibi örecekle onu duyuşsal ve bilişsel yönden geleceğe hazırlayacaktır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuyla yapılan CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşmeyle elde edilmiş bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir. Araştırma yönteminde belirtildiği gibi iki farklı veri toplama aracı kullanıldığı için bulgular nicel ve nitel veriye ait bulgular şeklinde iki başlıkta ele alınmıştır.

1. NİCEL VERİYE AİT BULGULAR

Tek denekli araştırma türünün benimsendiği çalışmada gelişigüzel örnekleme yöntemiyle belirlenmiş örneklem grubuyla çalışılmıştır. Önce CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (Ek-3) ön test uygulaması yapılmış ardından *İçimdeki Müzik* okuma planı uygulanmıştır. Örneklem grubuna aynı tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Çiçek ve Öncel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan 31 maddelik tutum ölçeğinin 4 alt boyutu ölçtüğü tespit edilmiş, bu nedenle anketteki sorular üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Anket analizinde SPSS 17.0 sürümü kullanılmış, sonuçlar alanında uzman bilim insanları tarafından kontrol edilmiştir.

CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinden elde edilen ön test ve son test sonuçlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir. Bu tabloda ölçeğe ve alt boyutlara ait ön test-son test sonuçlarının minimum ve maksimum değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	x	ss
Ön Test Puanı (toplam)	24	2,68	3,39	3,0578	,19702
Son Test Puanı (toplam)	24	2,84	3,65	3,1989	,19230
Ön Test Etkileşim Boyutu	24	2,70	3,90	3,1583	,27013
Son Test Etkileşim Boyutu	24	2,60	3,70	3,2458	,28587
Ön Test Kacınma Boyutu	24	2,60	4,00	3,4208	,34513
Son Test Kacınma Boyutu	24	3,00	3,90	3,5083	,24833
Ön Test Acıma Boyutu	24	1,33	3,50	2,2292	,53571

Tablo 3 (Devam). CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	x	ss
Son Test Acıma Boyutu	24	1,50	4,33	2,8125	,78376
Ön Test Benzerlik Boyutu	24	2,40	3,80	3,1250	,35783
Son Test Benzerlik Boyutu	24	2,60	3,80	3,0833	,39084

Tablo 3’te verilen değerlere bakıldığında ölçeğin genelinden elde edilen son test puan ortalamasının ($x=3,19$) ön test puan ortalamasından ($x=3,05$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Etkileşim alt boyutu son test puan ortalamasının ($x=3,24$) ön test puanları ortalamasından ($x=3,19$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaçınma alt boyutu son test puan ortalamasının ($x=3,50$) ön test puanları ortalamasından ($x=3,42$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Acıma alt boyutu son test puanları ortalamasının ($x=2,81$) ön test puanları ortalamasından ($x=2,22$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzerlik alt boyutu son test puanları ortalamasının ($x=3,08$) ön test puanları ortalamasından ($x=3,12$) daha düşük olduğu görülmektedir. Ölçeğin ön test ve son test uygulamasından elde edilen sonuçlara göre son test puanları hem ölçeğin genelinde hem de etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve acıma alt boyutlarında daha yüksektir. Benzerlik alt boyutunda ise son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından daha düşüktür. Ön test ve son test puanları için ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

1.1. ENGELLİ ÇOCUKLARA KARŞI TUTUMLARIN İÇİMDEKİ MÜZİK DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖN TEST VE SON TEST PUANLARININ İNCELENMESİ

Araştırmanın “Engelli karakterin yer aldığı çocuk edebiyatı ürünü çocuğun kişilik ve sosyal gelişimini etkileyerek engelli akranına karşı tutum ve davranış değiştirebilir mi?” sorusuna cevap almak amacıyla yapılan ön test ve son test uygulamasının sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. İki uygulama arasında geçen 5 haftalık sürede *İçimdeki Müzik* okuma planı uygulanmıştır.

CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği’nden elde edilen ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın incelenmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	8 ^a	7,44	59,50	-2,589 ^a	,010
	Pozitif Sıralar	16 ^b	15,03	240,50		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

^a Son Test < Ön Test

^b Ön Test < Son Test

Tablo 4 incelendiğinde ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($Z = -2,589$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinden elde edilen ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında 24 öğrenciden 16'sında son test puanının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu değişim okuma çalışması açısından önemlidir. Öğrencilerin engelli akranına karşı tutumları *İçimdeki Müzik* eserinden olumlu yönde etkilenmiştir.

1.2. İÇİMDEKİ MÜZİK DEĞİŞKENİNE GÖRE CHEDOKE-MCMMASTER TUTUM ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARININ İNCELENMESİ

Araştırmanın alt problemleri olan “Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan çocuk engelli akranıyla etkileşim içinde olmak ister mi?, Engelli karakterin yer aldığı eseri okumak çocuktaki engelli akranına karşı acıma ve kaçınma duygusunu nasıl etkiler?, Engelli karakterin yer aldığı eseri okuyan çocuk engelli bireyle duygudaşlık kurabilir mi?” sorularına cevap aramak için CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeğinden elde edilen verilerle ölçeğin alt boyutlarına göre karşılaştırma yapılmıştır. Ölçekteki alt boyutlar; engelli akranıyla etkileşim kurma, engelli akranından kaçınma, engelli akranına acıma, engelli akranıyla benzerlik kurmadır. Kaçınma ve acıma alt boyutları negatif ifadeler içerdiği için ters kodlanmıştır.

CHEDOKE-MCMMASTER Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği alt boyutlarından elde edilen ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Alt Boyutlara Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Etkileşim Boyutu Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	7 ^a	9,71	68,00	-1,092	,275
	Pozitif Sıralar	12 ^b	10,17	12,00		
	Eşit	5				
	Toplam	24				
Kaçınma Boyutu Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	8 ^a	8,25	66,00	-,851	,395
	Pozitif Sıralar	10 ^b	10,50	105,00		
	Eşit	6				
	Toplam	24				
Acıma Boyutu Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	6 ^a	7,25	43,50	-3,052	,002
	Pozitif Sıralar	18 ^b	14,25	265,50		
	Eşit	0				
	Toplam	24				
Benzerlik Boyutu Son Test – Ön Test	Negatif Sıralar	11 ^a	9,64	106,00	-,449	,653
	Pozitif Sıralar	8 ^b	10,50	84,00		
	Eşit	5				
	Toplam	24				

^a Son Test < Ön Test^b Ön Test < Son Test

Alt boyutlar ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre sadece acıma alt boyutu için farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($Z = -3,052$, $p < .05$). Acıma alt boyutunda fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Acıma alt boyutunda 24 öğrenciden 18'inin son test puanı ön test puanından daha yüksektir. Etkileşim ve kabullenme alt boyutu, kaçınma alt boyutu ve benzerlik alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

2. NİTEL VERİYE AİT BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ortaokul 6. sınıf seviyesinde 24 öğrenciyle yapılan görüşmelerin içerik analizlerinin çözümlemesiyle elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

Görüşmenin arka plan sorularında yer alan anne-baba eğitim durumuna Tablo 6'da yer verilmiştir. Bu bilgiler örneklem grubunun daha yakından tanınmasını

sağlamıştır. Anne eğitim durumuna bakıldığında 14 kişinin lise ve üstü eğitime sahip olduğu, baba eğitim durumuna bakıldığında ise 21 kişinin lise ve üstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Örneklem Grubu Anne-Baba Eğitim Düzeyi

Eğitim Durumu	Anne	Baba
İlkokul	6	1
Ortaokul	4	2
Lise	4	4
Ön lisans	1	-
Lisans	7	13
Yüksek lisans	2	1
Doktora	-	3
Diğer	-	-

Tablo 7. Örneklem Grubunun Yakın Çevresinde Engelli Bulunma Durumu

	f
Yakın çevresinde engelli birey bulunan	11
Yakın çevresinde engelli birey bulunmayan	13

Yakın çevresinde engelli birey olup olmadığına dair bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir. Yakın çevrelerinde engelli bireyin bulunması durumuna göre öğrencilerin yarısı bir engelliyle karşılaşmıştır sonucuna varılmaktadır.

2.1. İÇİMDEKİ MÜZİK ADLI ESERİN İÇERİĞİNE DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Örnek eserin çalışma grubu üzerindeki etiklerini, kitabın içeriğindeki olay ve durumlara dair görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış sorulara verilen cevapları içermektedir. Görüşme formunda (Ek-4) yer alan 1, 4, 5, 7 ve 8. sorular kitabın içeriğine dair görüşlere ulaşmak için alt problemleri de destekler nitelikte hazırlanmıştır.

Tablo 8. 6.Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabının Duygusal Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Engelli karakterin yer aldığı kitabın duygusal rahatsızlık yaratıp yaratmaması durumu	Olumlu	Melody güçlü bir kız olduğu için	1
		Günlük hayatta da yaşanabilir	13
		Kurgu olduğu için	2
		Güzel bir kitap olduğu için	4

Tablo 8 (Devam). 6.Sınıf Öğrencilerinin İçindeki Müzik Kitabının Duygusal Etkilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
	Olumsuz	Öğretmenin tavrı rahatsız edici	1
		Bizim başımıza da gelebilir	1
		Üzücü olduğu için	1
		Etkileyici değildi	1

Görüşme yapılan öğrencilerin aynı soruya verdikleri cevaplar tek tek incelenmiş ve iki kategori de toplanmıştır. Duygusal rahatsızlık yaşamama durumu olumlu, yaşama durumu ise olumsuz kategorisine alınmıştır. Tablo 8 incelendiğinde kitabın içeriğinden kaynaklı bir duygusal rahatsızlık yaşamadıklarını belirtenlerin sayısı 20, duygusal rahatsızlık yaşadıklarını belirtenlerin sayısı ise 4'tür. Duygusal rahatsızlık yaşadığını dile getiren öğrencilerden biri kitabı etkileyici bulmadığını ifade etmiştir. Duygusal olarak rahatsızlık yaşamayan öğrencilerin çoğunluğu günlük hayatta da kurguyu oluşturan olayların yaşandığını ve bu nedenle rahatsız edici olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin gerçek hayatı konu alan sorun odaklı bir eseri okuması duygusal rahatsızlık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır.

Engelli karakterin yer aldığı kitabın duygusal rahatsızlık yaratıp yaratmadığına ilişkin görüşlerden doğrudan alıntı örnekleri:

Ö20: Duygusal rahatsızlık yaratmadı çünkü kitap gerçek hayatta böyle hayatlar görüyorduk.

Ö3: Melody'ye öğretmenin yaptıklarına kızdım.

Ö2: Duygusal olarak rahatsız olmadım hayatta böyle şeyler olabilir.

Ö7: Melody'nin yaşadıklarına üzülsem de rahatsız olmadım çünkü o güçlü ve sorunlarla başa çıkabiliyor.

Tablo 9. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Kitap Karakteriyle Duygudaşlık (Empati) Kurabilmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Engelli kitap karakteriyle empati kurabilme	Bakış Açısı	Evet	23
		Hayır	1

Engelli kitap karakteriyle aralarında duygudaşlık (empati) kurulup kurulmadığı sorusu, bakış açısı kategorisinde analiz edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde engelli kitap karakteri Melody ile çalışma grubu arasında bir empati duygusu geliştiği net olarak görülmektedir. Sadece 1 öğrenci kitap karakteriyle arasında herhangi bir duygudaşlık

oluşmadığını söylemiştir. Öğrencilerin engelli kitap kahramanıyla duygudaşlık kurabildiği yorumunu yapmak mümkündür.

Engelli kitap karakteriyle duygudaşlık (empati) kurup kuramadığına ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö24: Hayır kendimi onun yerine koyamadım.

Ö14: Evet onun hissettiklerini anladım.

Ö7: Onun neler hissettiğini anlayabildim.

Tablo 10. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Kitap Karakterinin Farklı Yeteneklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Bedensel engelli karakterin yeteneklerinin varlığına dair farkındalık	Bakış Açısı	Engelliler de yetenekli olabilir	6
		Engelliler bizden farklı değildir	5
		Engellilerin yeteneklerinin olacağını beklemiyordum	10
		Bedensel engeli var ise zihinsel engeli de vardır diye düşünüyorum	3

Kitap karakteri Melody engelinin yanı sıra güçlü hafızasıyla akranlarından farklı bir özelliğe sahiptir. Engelli kitap karakterinin farklı bir yeteneğe sahip olmasına ilişkin görüşleri bakış açısı kategorisinde analiz edilmiştir. Tablo 10'da engellilerin yetenekleri olması beklenemez görüşünü bildiren 10 öğrenci ile en yüksek frekansa sahiptir. Ayrıca bedensel engeli olan kişinin zihinsel engelinin de olacağını düşünen 3 öğrenci bulunmaktadır. Engellilerin yetenekleri olabileceği görüşünde olan 6 öğrenci bulunmaktadır, buna yakın bir cevap olan engelliler bizden farklı değildir görüşünde ise 5 öğrenci vardır. Öğrencilerin bu eseri okumadan önce engelli bir kişi ya da akranının farklı yeteneklere sahip olamayacağını düşündükleri, kurguda verilen karakterin yetenekli olmasına şaşırmış oldukları ve bu ön yargılarının olumlu yönde değiştiği yorumu yapılabilir.

Engelli kitap karakterinin farklı yeteneklerinin olmasına ilişkin görüşlerden doğrudan alıntı örnekler:

Ö1: Hayır şaşırmadım engelli bireylerin de yetenekleri olabilir.

Ö10: Şaşırdım çünkü bu kadar zeki olabileceğini düşünmemiştim.

Ö22: Şaşırdım çünkü kendi ihtiyaçlarını giderememesine rağmen yetenekli.

Ö23: Genellikle engelli bir şey yapamaz diye düşünürdüm.

Tablo 11. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabında Geçen “Engelli, Özürlü, Zekâ Özürlü ve Normal” Kelimelerini Sorgulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kitapta geçen “engelli”, “özürlü”, “zekâ özürlü” ve “normal” kelimelerini sorgulama	Bakış açısı	Kelimelerin hepsi engelli insanı üzer	4
		Özürlü ve zekâ özürlü kelimeleri engelli insanı rahatsız eder	6
		Özürlü ve zekâ özürlü kelimesi iticidir	2
		Özürlü ve zekâ özürlü kelimeleri engellilik için kullanılmamalı	4
		Kelimelerin hepsi engellilik için ayrımcılık sebebidir	2
		Normal kelimesi kullanılmamalı	2
		Hiç düşünmedim	2
		Günlük hayatta bu kelimeleri kullanıyoruz	2

İçimdeki Müzik kitabında sık sık geçen normal ve engelli kelimelerinin yanı sıra özürlü, zekâ özürlü sözcükleri kullanılmaktadır. Bu kelimelerin öğrencilerin dikkatini çekip çekmediği ve bu kelimelerle ilgili görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Öğrenci görüşleri bakış açısı kategorisiyle analiz edilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde 2 öğrencinin bu kelimeleri hiç sorgulamadığı, 2 öğrencinin ise günlük hayatta kullanıldığı için bu kelimeleri zararlı görmediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cevaplarına göre en yüksek frekansa sahip görüş *özürlü ve zekâ özürlü* kelimelerinin engelli insanı rahatsız ettiğine dairdir. Bu kelimelerin engelli kişiyi üzdüğünü söyleyenlerin sayısı 4 ve ayrımcılığa sebep olduğunu söyleyenlerin sayısı ise 2’dir. Engelli kişiler için *özürlü ve zekâ özürlü* kelimelerini itici bulan ise 2 öğrencidir. Engeli olmayan öğrenciler için kullanılan *normal* kelimesi de 2 öğrenci tarafından sorgulanmıştır. Öğrenciler kitapta geçen bu kelimelerin Melody üzerindeki olumsuz etkililerini fark etmişlerdir, bu nedenle “engelli, normal, özürlü ve zekâ özürlü” kelimelerini engelli kişiler için rahatsız edici bulmuşlardır.

İçimdeki Müzik kitabında geçen “engelli, normal, özürlü, zekâ özürlü” kelimelerini sorgulamaya ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö3: Özürlü, zekâ özürlü kelimeleri beni çok rahatsız etti, diğer sözcüklerde engellileri üzebilir.

Ö13:...mesela zekâ özürlü kelimesi çok rencide edici bir kelime.

Ö23: Melody’ye özürlü denilip diğer çocuklara normal denilmesi beni rahatsız etti.

Ö24: Bu kelimeler beni düşündürdü, engelli kişileri üzer bence.

Tablo 12. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabındaki Normal Çocukların Engelli Çocuklara Karşı Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
“Normal” çocukların Melody ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine dair görüşler	Bakış Açısı	Davranışları zorbaca	3
		Davranışları acımasız	2
		Davranışları doğru değil	13
		Davranışları kötü	6

İçimdeki Müzik kitabında engeli olmayan çocuklar için “normal” nitelemesi yapılmıştır. Engeli olmayan çocukların engelli akranlarına karşı davranışlarına dair görüşler, bakış açısı kategorisinde analiz edilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde en yüksek frekansın 13 kişi ile davranışların doğru olmadığı görüşüdür. 6 öğrenci davranışları kötü bulunduğunu, 2 öğrenci acımasızca bulunduğunu, 3 öğrenci zorbaca bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin kitapta geçen olayları, karakterlerin davranışlarını eleştirel bir bakış açısıyla okudukları bu nedenle de Melody ve engelli arkadaşlarına karşı olumsuz davranışları fark ettiklerini göstermektedir.

Normal çocukların Melody ve engelli çocuklara karşı davranışlarına ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö9: Normal çocukların davranışlarını yanlış buldum.

Ö19: Bence kötü davrandılar, yanlıştı.

Ö21: Oların Melody ve arkadaşlarına karşı sürekli küçümseme tavrı ve ayrımcılık uygulamalarını doğru bulmadım.

2.2. İÇİMDEKİ MÜZİK ADLI ESERİN OKUNMASINA DAİR GENEL ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Örnek eserin çalışma grubu üzerindeki genel görüşlerine dair verileri toplamak amacıyla alt problemleri açıklamayı destekler nitelikte hazırlanan soruların analizlerini içermektedir. Görüşme formunda (Ek-4) yer alan 2, 3, 6 ve 9. soruların cevaplarına dair tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabını Okumadan Önceki Engellilik Farkındalığına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kitabı okumadan önce bir engellinin yaşamında karşılaştığı zorluklarla ilgili farkındalık düzeyi	Bakış Açısı	Vardı	8
		Kısmen	9
		Yoktu	7

İçimdeki Müzik adlı eserde engelli bir çocuğun hayatının anlatıldığından daha önceki bölümlerde bahsedilmişti. Öğrencilerin kitabı okumadan önce engelli birey ya da akranlarının yaşadığı zorlukların farkında olup olmadığı ve kitabı okuduktan sonraki farkındalıklarına dair görüşleri, bakış açısı kategorisinde analiz edilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde en yüksek frekansın 9 olduğu görülmektedir, buna göre hâkim olan görüş engelli farkındalık düzeyinin kısmen olduğudur. Engelli farkındalığı olmayan 7 öğrenci vardır, bu sayı oldukça dikkat çekicidir. Buna göre eserde yer alan engellilik olgusu öğrencilerde engelli kişi ya da akranlarının yaşadığı zorluklara karşı farkındalık oluşturmada yaklaşık % 29 katkı sağladığı görülmüştür.

İçimdeki Müzik kitabını okumadan önce engellilerin yaşadığı zorlukların farkındalığına ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö15: Kısmen biliyordum.

Ö7: Hayır, bu kadar zor olduğunu bilmiyordum.

Ö14: Evet, biliyordum.

Ö3: Kısmen.

Tablo 14. 6. Sınıf Öğrencilerinin İçimdeki Müzik Kitabını Okuduktan Sonraki Empati Duygularına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kitabı okuduktan sonra engelli bir kişi ile kendisi arasında empati yapabilme yeteneği kazanması	Bakış Açısı	Evet	24
		Hayır	0

Eserin konusunun empati yeteneğinin gelişimine katkısı, bakış açısı kategorisi olarak analiz edilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin tamamı engellilikle ilgili empati yeteneklerinin geliştiği görüşündedir. Kitabı okumak birçok olumlu etkinin yanında öğrencilerin empati yeteneğinin gelişmesine de kesin olarak yardımcı olmuştur.

İçimdeki Müzik kitabını okumak empati yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö8: Kendimi başkalarının yerine koymayı öğrendim, ilginçti.

Ö16: Başkasının yaşadıklarını hissetmek iyi bir şey bence.

Ö13: Melody güçlü bir kız onun kadar güçlü olmak isterdim.

Tablo 15. 6. Öğrencilerin İçimdeki Müzik Kitabının Okuduktan Sonra Engellilerle İlgilenen Kişilere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kitabı okuduktan sonra engelli bireye bakmakla sorumlu olan kişilere (anne, baba, kardeş, öğretmen) karşı bakış açısındaki değişim	Bakış Açısı	Evet	16
		Hayır	3
		Kısmen	2
		Hiç Sorgulamadım	3

İçimdeki Müzik kitabında Melody'ye bakmakla sorumlu olan kişilerle ilgili görüş ve duygulara da yer verilmiştir (Ek-1). Bu nedenle çalışma grubunun engelli akranlarının bakımından sorumlu kişilere dair görüşleri bakış açısı kategorisinde analiz edilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde kitabı okuduktan sonra engelliye bakmakla yükümlü olan kişilere karşı olumlu bir bakış açısı geliştiği görüşündeki öğrenci sayısı 16'dır. Herhangi bir bakış açısı gelişmediği ve bu konuda bir sorgulama yapmadığını belirten öğrenci sayısı eşittir. Kitabın içeriği sadece engelli karakterin içsel yolculuğunu değil ona bakmakla ya da yardımcı olmakla sorumlu olan kişilerin durumlarına dair bilgiler de verilerek çevresiyle ilgili de deneyimler sunmuştur. Çalışma grubunun okumalarında bu durumdan büyük oranda etkilendiği görülmüştür.

İçimdeki Müzik kitabını okuduktan sonra engellilerle ilgilenen kişilere yönelik görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö9: Biraz düşündüm ve onların annesi babası olmak zor.

Ö19 : Hiç düşünmedim tamamen Melody'ye odaklanmıştım.

Ö4: Evet düşündüm öğretmenleri onlarla daha çok ilgilenmeliler.

Tablo 16. 6. Sınıf Öğrencilerinin Engelli Karakterlerin Yer Aldığı Kitapları Okuma İsteklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
“İçimdeki Müzik ” kitabı gibi kahramanları engelli bireylerden seçilmiş hikâyeleri okuma tercihi	Olumlu	Etkileyici	5
		Empati kurmayı sağlıyor	3
		Farkındalık oluşturuyor	2
		Gerçekleri anlatıyor	1
		Ön yargılarımı kırdı	3
		Engellilerin hayatlarını tanıma fırsatı buldum	8
	Olumsuz	Beni üzdüğü için okumuyorum	1
		Beni olumsuz etkiliyor	1

Tablo 16 incelendiğinde içeriğinde engelli karakterlerin yer aldığı eserleri okuma isteğine dair görüş bildirenlerin frekans değeri 22'dir. Sadece 2 öğrenci bu içerikteki kitapları okumak istemediğini belirtmiştir. Sebebini ise *kendisini üzmesi* ve *olumsuz etkilenmesi* şeklinde açıklamışlardır. Bu cevapları Tablo 7'deki olumsuz kategorisindeki cevaplarla karşılaştırdığımızda öğrencilerin cevaplarında tutarlılık olduğu anlaşılmaktadır. Olumlu ifadeler içeren görüşler incelendiğinde öğrenciler tarafından kitabın etkileyici bulunması nitelikli bir çocuk edebiyatı eserinin tercih edildiğini göstermektedir. Aynı zamanda 8 öğrenci engellilerin hayatını tanımak için aynı içerikteki eserleri okuyabileceğini belirtmiştir, bu da bu tür eserlerin engellilerle ilgili farkındalık oluşturmada son derece etkili olduğunu göstermektedir. Bu tür eserler farkındalık oluşturduğu için 2 öğrenci, empati kurmayı sağladığı için 3 öğrenci, gerçekleri anlattığı için de 1 öğrenci aynı içerikteki kitapları okumayı tercih etmiştir. Bu da bizi nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü, içeriğinde engellik olgusunu barındırdığında engellilerle ilgili farkındalık oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Engelli karakterin yer aldığı kitapları okumayı tercih etmeye ilişkin görüşlerden yapılan doğrudan alıntı örnekleri:

Ö1: Evet isterim çünkü onların duygularını daha derinden anlamak istiyorum.

Ö2: Evet çünkü bu kitaplar benim empati kurmamı ve özel çocukların neler yaşadığını anlamama yardımcı oldu.

Ö9: Evet ama eğlenceli olursa okumak isterim.

Ö13: Evet isterim çünkü empati duygum gelişti ve engelli kişilere bakışım değişti.

Ö14: Hayır istemem çünkü engelli birini gördüğümde üzülüyorum.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan doküman incelemeleri ışığında, nitel ve nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde kullanılan ölçüm araçlarıyla elde edilen bulguların sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılacak sonraki çalışmalarda araştırmacılara yol göstermesi amacıyla öneriler sunulmuştur.

Çocuk edebiyatı eseri vasıtasıyla, çocukların eserden etkilenecek yaşayacağı olumlu değişimin kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkıları neticesinde gerçek hayatta karşılaşılabilecek bedensel ya da zihinsel farklılıklara sahip akranına karşı tutum ve davranışlarını değiştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünü *İçimdeki Müzik* örneğinin örneklem üzerindeki etkilerine ulaşmak için tutum ölçeği uygulaması yapılmıştır. Yapılan işlemlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($Z = -2,589$, $p < .05$). Sonucun son testin lehine olması okunan çocuk edebiyatı ürününün öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ve öğrencilerin engellilikle ilgili olumlu tutumlar geliştirmesini sağladığı sonucuna varılmıştır. İçerik analizlerinde de bu görüşü destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 13 ve Tablo 15'te engelliliğe ilişkin farkındalıkla ilgili görüşler değerlendirilmiştir. Kitabı okuduktan sonra engellinin hayatındaki zorluklar ve engelliden sorumlu olan kişilere dair farkındalığın arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki 11 öğrencinin çevresinde engelli biri ya da birilerinin olmasına rağmen okudukları eserin etkisiyle tutum, davranış değişikliği ve farkındalık oluştuğu tespit edilmiştir.

Alt boyutların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre yalnızca acıma alt boyutunda farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($Z = -3,052$, $p < .05$). Etkileşim, kaçınma, benzerlik alt boyutlarında fark anlamlı bulunamamıştır. *İçimdeki Müzik* eserinin içeriği öğrencilerin engelliliğe bakışını değiştirerek engelliye acınası, muhtaç kişi olmaktan çıkarmıştır. Bu değişimde roman kişisi Melody'nin güçlü, yetenekli, azimli, yeniliklere açık gibi olumlu özelliklerle donatılmış olması etkilidir. İçerik analizlerinde de bu neticeyi destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 10'da öğrencilerin engellinin farklı yeteneklerinin olmayacağına dair görüşleri Melody karakteriyle değişmiştir. "Engellinin yeteneklerinin olacağını beklemiyordum" en yüksek frekans değerine sahip görüştür. Seçilen örnek eserle öğrencilerin farklılıklara ilişkin ön yargılarının kırıldığı sonucuna varılmıştır.

Etkileşim ve kabullenme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmesi de Tablo 9 ve Tablo 14'teki frekans değerleri incelendiğinde öğrencilerin kendilerini Melody'nin yerine koyarak empati geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. "11-12 yaş aralığındaki öğrencilerin kişilik gelişim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda farklı özelliklere sahip kişilerle karşılaşmaları empati duygularının gelişimini desteklemektedir" (Gander ve Gardiner, 1998: 372). Engelli karakterlerin yer aldığı çocuk edebiyatı eseri çocukların empati yeteneğinin gelişimini desteklemiş, kişilik gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

Sorun odaklı ya da gerçekçi konuları işleyen çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğu olumsuz etkileyeceğine dair görüşlerin olduğunu bilinmektedir. Bu bağlamda Tablo 8'de *İçimdeki Müzik* adlı eserin gerçekçi bir konuyu içermesine rağmen öğrencilerde herhangi bir duygusal rahatsızlık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta söz konusu olumsuz olayların var olduğu bilincinde oldukları gözlemlenmiştir. Tablo 16 da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler engelli karakterin yer aldığı nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini engellinin hayatını daha yakından tanımak için okumak istemektedirler.

İçimdeki Müzik adlı eserde sıkça geçen "engelli, özürlü, zekâ özürlü, normal" kavramlarının Tablo 11'de öğrenciler tarafından sorgulandığı görülmüştür. Öğrenciler bilişsel ve dil becerilerini kullanarak kelimelerin duygu değerlerini ve etkilerini sorgulamışlardır. Bu kelimelerin engelli akran ya da kişilerde olumsuz etkiler bırakacağı öğrenciler tarafında sezilmektedir. 11-12 yaş dil gelişiminin özellikleri gereği soyut anlamların geliştiği, mecazların ve sanatlı söyleyişlerin rahatça anlaşıldığı bilinmektedir. Bu kelimelerin sorgulanması ve kelimelerin anlam değeri açısından seçici davranılmasıyla seçilen eserin öğrencilerin dil gelişimini olumlu etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 12'de öğrencileri, Melody ve engelli arkadaşlarının diğer normal çocuklar tarafından hor görülmesi, ötekileştirilmesi, dışlanması eseri okuyan öğrenciler tarafından yanlış davranışlar olarak görülmüştür. 11-12 yaş sosyal gelişimi özellikleri bağlamında bu davranışların yanlış olarak tespit edilmesi son derece önemlidir. Akran ilişkilerinin oldukça kuvvetli olduğu bu dönemde akran grubunun dışına itilmek, başkasını grubun dışına itmek, ötekileştirilmek gibi davranışlarla eserde karşılaşan öğrenci kendi tavır ve davranışlarını da sorgulama fırsatı bulmuştur. Engelli karakterin

yer aldığı çocuk edebiyatı eseri çocuğun sosyal gelişimini de olumlu yönde etkilemiştir sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak bireysel farklılıklara sahip roman kişinin -bedensel ya da zihinsel engelli olabilir- yer aldığı bir çocuk edebiyatı ürünü çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Engelli karakterin yer aldığı eserin engellilikle ilgili olumsuz ön yargıları değiştirdiği, empati duygusunu geliştirdiği, farklılıklara saygı duyma davranışları gibi ulusal ve uluslararası değerlere ulaşmada olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara öneriler:

- Engellilik olgusunu içeren yerli ve nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin sayıları artırılabilir.
- Engelli karakterin özenli ve güçlü bir şekilde donatılması engelli okuyucuya motivasyon sağlaması açısından destekleyici olabilir.
- Çocukların kişilik ve sosyal gelişimini etkilemesi bağlamında engellilik konulu eserin çocuk edebiyatı temel özelliklerine göre uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Çocukların sosyal gelişimini destekleyerek engelli bir akranıyla nasıl iletişim kurması gerektiğini yaşamadan öğretmesi açısından oldukça faydalıdır ve ders metinlerinde engelli karakterlerin yer aldığı eserlerden yararlanılabilir.
- Çalışma grubunda engelli öğrenci bulunmamaktadır, engelli karakterin yer aldığı eser, engelli öğrencinin de olduğu bir sınıfta okutularak yeni bir çalışma alanı oluşturulabilir.
- Pandemi koşulları nedeniyle farklı örneklem gruplarında çalışma yapılamamıştır, örneklem grubunu çeşitlendirerek çalışma evreni genişletilebilir.
- Türk çocuk edebiyatındaki engellilik olgusu içeren ürünler duyarlılık eğitimi bağlamında yeni bir inceleme alanı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 12, 2342. Mevzuat veri tabanı. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 17.02.2021).
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçamete, G., Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri: Cumhuriyet ve Çocuk*, 4-6 Kasım 1999, Ankara, Türkiye, ss. 395-405.
- Alpöge, G. (2000). Çocuk Kitapları Farklı Olmak Konusunda Uyum Sağlamaya Yardımcı Olabilir Mi?. I. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*, 20-21 Ocak 2000. Ankara, Türkiye, AÜEBF Yayınları: ss. 544-550.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: YA-PA.
- Aslan, C. (2007), Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişimi Sürecindeki Yeri. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, 04-06 Ekim 2006. Ankara, Türkiye, AÜBF Yayınları: ss. 189-200.
- Aslan, C. (2021). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Karşılaştığı Zorluklar. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünal, A., Bedel, H., Şengül, G. Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri, *ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, 19-21 Haziran 2013, Akşehir, Türkiye.
- Bilge, F. (2005). Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (9. Baskı), (Ed: B. Yeşilyaprak), ss. 224-250. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bilsin, E., Başbakal, Z., (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Engelli Çocuklar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30, 65-78.
- Bozdağ, F. (2000). Çocuk Kitaplarında Metin, Dil ve Resimleme İlişkisi. I. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*, 20-21 Ocak 2000. Ankara, Türkiye, AÜEBF Yayınları: ss. 365-378.
- Burger, Jerry M. (2016). *Kişilik* (5. Baskı). (Çev: İ.D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2005). Kişilik Gelişimi. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (9. Baskı), (Ed: B. Yeşilyaprak), ss. 111-141. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceran, D. (2015). Çocuklara Rol Model Olması Bakımından Millî Mücadele Kahramanları Ve Edebî Eserlere Yansıması: “Kurtuluşun Kahramanları” Kitap Dizisi Örneği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)*, 8(14), 135-157.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı-Psikoloji Temel Kavramları* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalışoğlu, M. ve Taşınır S-N. (2018) Okullarda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 21-45.

- Çayır, K., Soran, M. ve Ergün M. (Ed.). (2015). *Engellilik ve Ayrımcılık-Eğitimciler İçin Temel Metinler ve Örnek Dersler*, İstanbul: Karekök Yayıncılık.
- Çer, E. (2011). Anadili Bilinci ve Duyarlılığı Edindirmede Çocuk Edebiyatının İşlevi. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim 2011. Ankara, Türkiye, AÜBF Yayınları: ss. 887-890.
- Çiçek, E. ve Öncel, S. (2017). Chedoke-Mcmaster Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar, Ölçeğinin Türkçe Gerçeklik ve Güvenirlik Çalışması. İçinde; *2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, 28 Eylül-01 Ekim 2007, Muğla, Türkiye, ss. 155.
- Çocuk Koruma Kanunu (Resmî Gazete ile yayımı: 15.07.2005 Sayı: 25876) Kanun No: 5395 Kabul Tarihi: 03.07.2005. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf> (Erişim Tarihi: 03.01.2021).
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını* (3. Baskı). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2018) “Ötekileştirme”, <https://www.psikolojidunyasi.com.tr/blog/otekilestirme-> (Erişim Tarihi: 26.11.2020).
- Draper, S.M. (2019). *İçimdeki Müzik* (40.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Dünya Sağlık Örgütü (2004). *İşlevsellik Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması* (Çev: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı) Ankara: Bilge Matbaacılık. (2001). (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). *Dünya Engellilik Raporu (PDF)*. (Çev: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı). Ankara: Anıl Grup Matbaa. Kasım 02, 2020. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Veritabanı. (Erişim Tarihi: 30.11. 2020).
- Ekici, M. (2017). Engelli Bireyleri Konu Alan Çocuk Kitaplarının İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinde Engelli Bireylerle İlgili Görüşlerine Etkisi. *16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*’nda sunulmuş bildiri, 8-11 Mayıs 2017, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke. (özet metin: 470 no)
- Ekici, M. (2019). *Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, M., ve Ertem, İ.S. (2019), Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 250-264.
- Engelliler Hakkında Kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Erbil Erdoğan F., *Türkiye’de Özürlü Yoksulluğu ve Mücadele Politikalarının Değerlendirilmesi: Ankara Keçiören Örneği*, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayın No: 50, Ankara, 2010. Kasım, 24, 2020, T.C. Aile ve Çalışma, Sosyal Hizmetler Bakanlığı Veri Tabanı. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/2636/fatma_-erbil.pdf (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Erdoğan, M., Vatandaş, C., (2020). Bireysel ve Toplumsal Dışlanma Pratiği: Önyargı ve Ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Gander, Mary J., Gardiner, Harry W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (3. Baskı) (Yay. Haz: Bekir Onur). Ankara: İmge Yayınevi.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. İçinde; *Çocuk Edebiyatı*, (Ed: M. Gönen), ss. 1-14. Ankara: Eğiten Kitap.
- Güloğlu Kahraman, F., Yıldız, R. (2020). Engellilikte Uluslararası Standart Arayışı. İçinde; *Disiplinlerarası: Sosyal Politikalar Çalışmaları-2(1)*, (Ed: Eyüp Sabri Kala), ss. 87-113. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015) İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 90-110.

- Gürdal Ünal, A. (2010). *Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşitan, S. (2013). Özel Amaçla Yazılmış Çocuk Kitapları: Çocuk Kitaplarında Engelli Kavramı. İçinde; *Çocuk Edebiyatı*, (Ed: M. Gönen), ss. 159-176. Ankara: Eğiten Kitap.
- İpek Yükselen, A. (2013). Yaş Gruplarına Göre Çocuk Kitapları. İçinde; *Çocuk Edebiyatı*, (Ed: M. Gönen), ss. 57-74. Ankara: Eğiten Kitap.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Çocuk Yazını Eleştirisi. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, 04-06 Ekim 2006. Ankara, Türkiye, AÜEBF Yayınları: ss. 173-176.
- İşlevsellik, Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması-ICF-Temel Eğitim, (b.t.) Kasım, 12, 2020. <http://hacettepememeslekirehabilitasyon.org.tr/wp-content/uploads/2017/03/ICF-Temel-E%C4%9Fitim-Dok%C3%BCman%C4%B1.pdf> (Erişim Tarihi: 26.11.2020)
- Kahraman-Güloğlu, F., Yıldız, R. (2020). Engellilikte Uluslararası Standart Arayışı. İçinde; *Disiplinlerarası Sosyal Politika Çalışmaları-2* (Ed: E. S. Kala), ss. 87-113. Ankara: Ekin Yayınları.
- Karademir, Ş. (2008). *Özürlülük Sınıflaması İçin Bir Model Oluşturma*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aydın.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, E. (2014). Çocuk Edebiyatında Karakter Kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79.
- Karataş, Z. ve Arslan, E. (2018) Ortaokulda Öğrenim Gören Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranları Tarafından Sosyal Kabullerinin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 495-513.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-19.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel Gereksinimliliği İçeren Türkçe ve Çeviri Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Özel Destek Hizmetleri. İçinde; *Özel Eğitim*, (ss. 17-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (9. Baskı), (Ed: B. Yeşilyaprak), ss. 3-26. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lukens, Rebecca J., Smith, Jacquelin J.&Coffel, Cynthia M. (2018). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış* (1). (Çev: C. Panay). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Tarihi:14/06/1973, No:1739, Yayımlandığı R.G. Tarihi: 24/06/1973, No:14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 13.11.2020)
- Olçay-Gül, S. ve Vuran S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Orhan, S. ve Uysal S. (2019). Engelli Bireylerin Çalışma Hayatında Maruz Kaldıkları Duygusal Yükler: Sakarya İli Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 270-291.

- Önal, M. (2000). Felsefî Bir Perspektiften Çocuk Kitapları İçin Gelişim Psikolojisinin Önemi. *1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)*, 20-21 Ocak 2000. Ankara, Türkiye, AÜEBF Yayınları: ss. 350-364.
- Öner, U.(2007). Bibliyoterapi. *Çanakkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journals of Arts and Sciences*, (7), 133-150.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Kanun Hükmünde Kar.nin Tarihi: 30/5/1997, No: 573 Yetki Kanununun Tarihi: 3/12/1996, No: 4216 Yayınlandığı R.G. Tarihi: 6/6/1997, No: 23011 (Mük.) <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Yayınlandığı R.G. Tarihi: 07/07/2018, Sayı: 30471. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf (Erişim Tarihi: 17.01.2021).
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, Kanun No. 2916 Kabul Tarihi: 12/10/1983. Yayınlandığı R.G. Tarihi: 15/10/1983 Sayı: 18192. <https://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).
- Resmî Gazete, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/02/20140219-1.htm> (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Resmî Gazete, Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2013). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm> (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Resmî Gazete, Milletlerarası Sözleşme (2009). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm> (Erişim Tarihi: 12.09.2020)
- Resmî Gazete, Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik (2013). Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (resmigazete.gov.tr) (Erişim Tarihi: 12.09.2020).
- Sağlam, M. ve Aral, N. (2016). Tarihsel Süreçte Çocuk ve Çocukluk Kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, (2), 43-56.
- Sarıyüce, H.L. (2012). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi*1(1). İstanbul: Nar Yayınları.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (12. Baskı). Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat* (10. Baskı). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sezer, Ö. (2019). *Türk ve Alman Edebiyatında Seçilen Eserlerde Engelli Karakterin Sunuluş Biçimleri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sülün, G. (2011). Yalvaç Ural'ın Kitaplarının Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı. *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 05-07 Ekim 2011. Ankara, Türkiye, AÜBF Yayınları: ss. 901-908.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo Psikolojik Kuramlar ve Yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-122.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. İçinde; *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı), (Ed: A. Tanrıöğen), ss. 110-130. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlıurfa Kalkınma Derneği (2014), *Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Toplumsal Hayatta Yaşadıkları Zorluklar Araştırma Raporu*.

- https://www.karacadag.gov.tr/Dokuman/Dosya/www.karacadag.org.tr_57_DI9M42EL_engelli_bireylerin_ve_ailelerinin_toplumsal_hayatta_yasadiklari_zorluklar_arastirma_raporu.pdf (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- Şimşek, K. (2018). Osmanlı Devleti'nde Engelliler için Kullanılan Tabir, Lakap ve Sıfatlar. *Belgi Dergisi*, (15), 728-740.
- Şirin, M.R. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Şirin, M.R. (2015). Kim Çocuk Edebiyatı Yazarıdır? "Hangi Dil? Pedagojik mi, Estetik mi?". *Türk Dili Dergisi*, CIX(767-768), 149-164.
- Şirin, M.R. (2016a). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı* (1. Baskı). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şirin, M.R. (2016b). Çocuk Modernleşmesi ve Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*, CX(774), 31-40.
- Şirin, M.R. (2016c). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı, Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX(780), 12-31.
- Şirin, M.R. (2019). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış* (2. Baskı). İstanbul: Uçan At.
- Jersild, T.A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (3. Baskı). (Çev: G. Günçe). Ankara: S Yayınları.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012). Dışlanmadan Eşitliğe: Engelli Bireylerin Haklarını Hayata Geçirmek-Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme ve İhtiyari Protokolü Konusunda Parlamenterlere Yönelik El Kitabı. Ekim 30,2020. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Veri Tabanı. <https://www.aile.gov.tr/media/5608/parlamenterlere-yonelik-el-kitabii.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı(2020). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2020-Mayıs. Ekim 25, 2020. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Veri Tabanı. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/51832/mayis-istatistik-bulteni.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. Kasım, 12, 2020. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020 (meb.gov.tr). (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- T.C. Başbakanlık Özürölüler İdaresi Başkanlığı (2009), Toplum Özürölülüğü Nasıl Anlıyor. Aralık 14, 2019, T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Veri Tabanı. <https://www.aile.gov.tr/media/42389/how-society-perceives-persons-with-disabilities.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- T.C. Başbakanlık Özürölüler İdaresi Başkanlığı (2010), Özürölülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçölmesi Araştırması. T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Veri Tabanı. <https://www.aile.gov.tr/media/5597/ozurluluge-dayali-ayrimciligin-olculmesi-arastirmasi.pdf> (Erişim Tarihi: 14.12.2020)
- Taşkın, B. (2020). *Çeviri Sosyolojisine Fenomenolojik Yaklaşım: Türkiye'deki Görme ve Ortopedik Engelli Çevirmenlerin Mesleki Alandaki Konumu*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H., Afşar, A. (2017). Farklılıkların Yönetimi ve Ayrımcılık Algısının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Performansları Üzerine Etkileri: Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Faköltesi Dergisi*, (7), 101-124.
- Tekşan, K., Set, G. ve Çınpolat, E. (2019). Çocuk Kitapları ve İdealist Kahramanlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, (51), 241-261.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N.K. ve Gürel Z. (2016). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem Akademi.

- Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Tuncer, A.T., Karasu, N., Altunay, B., Güler, Ö. (2011), Türkçe İlköğretim Kitaplarında Engellilik: Bir Doküman Analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Türk Ceza Kanunu (Resmî Gazete ile yayımı: 12.10.2004 Sayı: 25611) Kanun No: 5237 Kabul Tarihi: 26.09.2004.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm> (Erişim tarihi: 03.01.2021).
- Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Türk Dil Kurumu: 2005.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2011), *Nüfus ve Konut Araştırması*.
<https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5677/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilik-arastirma-sonuclari.pdf> (Erişim Tarihi: 25.10.2020)
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Uçan, H. (2016a). *Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uçan, H. (2016b). *Yazınsal Eleştiri ve Gösterge Bilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uçan, H. (2017). *Görmek/Göstermek*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uçan, H. (2019). *Bir Demet Öykü*. İstanbul: İz Yayınları.
- Uçan, H. (2018). *Edebiyat Bilimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- United Nations International Children' s Emergency Fund. (2015). Türkiye'de Engeli Olan Çocuklara Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Raporu. Türkiye'de Engeli Olan Çocuklara Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Raporu | UNICEF Türkiye (Erişim Tarihi: 20.01.2020).
- Üneş, S. (2019). *İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması Kapsamında Serebral Palsili Çocukların Alt Ekstremitte Ortez Kullanımının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yakar, Y.M., Yılmaz, O. ve Yılmaz, H.D. (2019). Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 56-75.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk Edebiyatı* (9. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardımcı, S. (2015). Sakatlığın Tarihsel İnşası. İçinde; *Engellilik ve Ayrımcılık-Eğitimciler İçin Temel Metinler ve Örnek Dersler* (ss. 7-17). İstanbul: Karekök Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi* (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.
- Yumru, D. (2013). Özerk Benlik Duygusu ve Çocuk Edebiyatı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 37-46.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: “İçimdeki Müzik” Özeti.....	88
Ek 2: Sharon M. Darper Kimdir?	92
Ek 3: Araştırmada Kullanılan Anket Örneği	93
Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	96



Ek 1: “İçimdeki Müzik” Özeti

Moledy 11 yaşında, kıvrıkcık, kısa, kahverengi saçlarıyla, kahverengi merakla bakan gözleriyle pembe tekerlekli sandalyesinde oturan sevimli bir kız olarak bilindiğini söyler. İki yaşından itibaren duyduğu kelimeleri unutmaz fakat kelimeleri hiçbir zaman dile getiremez. Konuşamaz, yürüyemez, kendi başına yemek yiyemez, öz bakım ihtiyaçlarını gideremez. Kafasını bazen salladığını hatta salyasının aktığını söyler. Kendini ifade etmek istediği zamanlarda çok sıkılır bu durum bir kriz anına dönüşebilir. İnsanların onu gördüğünü ama adını bile sormadığından yakınır, onun adı Melody'dir. Anne ve babasının sevgi dolu ebeveynlikleriyle sarıp sarmalanan bir bebeklik geçirir, ailesi onunla sohbet eder, birlikte müzik dinlerler, ona kitap okurlar. Melody akranlarının benzeri bir gelişim gösteremez. Sandalyesinin sağ ve sol kollarına bağlanan kumandalarla video açar ya da radyo dinler, gördüğü veya dinlediği kelimeleri limonataya benzetir onun için kelimelerin tatları vardır.

Ailesi tarafından sayısız doktora götürülür fakat ilerleme kat edilemez. Beş yaşına geldiğinde okula başlama konusu gündeme gelir. Annesiyle doktora giderler. Doktorun sorduğu sorular onun için sıradan ve basittir. Buna rağmen sorulara işaretlerle beklenmedik cevaplar verir. İzlediği çizgi film kanallarından İspanyolcayı öğrenmiştir, birçok enstrümanın sesini ve melodisini tanımaktadır, binden geriye doğru sayabilmektedir. Bu özelliklerinin hiçbirini dile getiremediği için kimse onun yeteneklerinin farkında değildir. Doktor, Melody'de ciddi bir beyin hasarı olduğunu söyler, ileri derecede zihinsel özürlü tanısını koyar. Annesi, Melody'nin beyin felci (spastik ikili kuadripleji) olduğunu bildiklerini fakat zekâ geriliğinin olmadığını söyler. Doktorun onu bir bakımevine yatırabilirsiniz teklifi ise annesini çok üzer. Doktorun teşhisine rağmen annesi kızını Spaulding Street İlkokuluna kayıt ettirir. Beş yıl boyunca bu okulda eğitimi devam eder. Okulun bahçesinde oynayan ve normal diye adlandırdığı çocukları gözlemler, her gün aynı yerde aynı saatte onları izler ama hiçbiri ona bakmaz. Melody görülmediğinin farkındadır. Yaş aralığı 9-11 olan bir grup engelli çocukla aynı H-5 sınıfını paylaşır. Sınıf arkadaşları; Maria, Gloria, Willy Williams, Jill, Freddy engelli çocuklardır fakat her birinin farklı olumlu özelliklerine de değinir. Arkadaşlarını sever ve onları anlar yine de kendisini kapısı ve anahtarı olmayan bir yerde yaşıyorum diyerek betimler. Sınıfta onlarla ilgilenen görevlilerin işlerinin ne kadar zor olduğunu

anlatır. Her yıl yeni bir öğretmenle çalışmaya devam ederler, bu Melody'nin gelişimi için oldukça olumsuz bir durumdur.

Annesi iletişim kurabilmesi için ona bir masa hazırlar. Masanın üzerinde harfler, sayılar, saatler yazılıdır. Bu harfleri parmağıyla işaret ederek kelimeler oluşturur. Bu masayı 11 yaşındaki bir çocuk için yetersiz bulur. Kelime masasını gören birinin beni zekâ özürlü sanmasına şaşmamalı, der. Özürlü kelimesinden nefret ettiğini ilk kez ifade eder.

İki yaşlarında Bayan Violet Valencia ile tanışır. Bayan Violet uzun boylu, çocukların çok sevdiği emekli hemşiredir. Melody'nin anne ve babası çalıştıkları için onu ilk kez Bayan Violet'e emanet ederler. Babası onun özel bir çocuk olduğunu söylediğinde, Bayan Violet bütün çocukların özel olduğunu fakat Melody'nin gizli güçlerinin açığa çıkartılması gerektiği cevabını verir. Bayan Violet ile vakit geçirmeye başlayan Melody ilk kez yerde yuvarlanır, sırt üstü döner. Daha sonraki yıllarda kelime tahtasıyla iletişim kurarlar ve yüzlerce kelimeyi okuduğunu fark ederler.

Ollie küçük kırmızı balığın ismidir, iki yaşından yedi yaşına kadar Melody'nin odasında ona arkadaşlık eder. Bir gün balık fanustan atlar ve yere düşer. Annesine sesini duyuramayan Melody balığı kurtarmak için mücadele ederken düşer, annesi geldiğinde balığın onun yüzünden yerde olduğunu düşünür. Melody balıkla özdeşim kurar kendisinin de bazen hayata katlanamadığını söyler. Daha sonra babası ona bir köpek hediye eder ve onunla çok iyi arkadaş olurlar. Sekiz yaşında bir kardeşi olacağını öğrenir, ailesi bebeklerinin onun gibi olmasından endişe duyar. Bu endişeyi en çok Melody yaşamaktadır. Kız kardeşi Penny büyüdükçe kendisinin neler yapamadığını görür ve bozuk çıkan oyuncak bebeğin dükkâna geri verildiği gibi acaba beni de bir yere verebilirler miydi, diye sorgular.

Beşinci sınıfa başladığında kaynaştırma uygulamasına dahil olur. Bayan Shannon, H-5'in yeni öğretmenidir ve oldukça ilgilidir, çocukların engelli olmasına aldırmadan onları geliştirmek için mücadele eder. İlk kaynaştırma dersleri müziktir, normal öğrencilerle tanışırlar. Sınıftaki Molly ve Claire isimli öğrencilerin engelli akranlarıyla dalga geçtiğini gören müzik öğretmeni onlara ayakta durma cezası verir. Sınıfın diğer öğrencileriyle kaynaştırma öğrencileri tanışır. Melody iletişim kuramadığı için çok gergindir, Rose isimli bir kız onunla tanışmak ister. İlerleyen günlerde kaynaştırma dersleri artar ve Melody'ye yardım etmesi için Catherine isimli bir

üniversite öğrencisi görevlendirilir. Miss Gorden'ın dil sanatları dersine katılır yeni kitaplarla ve kelimelerle karşılaşır, sınavlara girer ve iyi notlar alır, bu durum sınıftaki normal öğrencileri çok şaşırtır. Bay Dimming tarih dersi öğretmenidir ve Melody bu dersi de çok sever. Bayan Violet'in kazandığı akvaryum gezisine Melody, ailesi ve Rose birlikte giderler. Gezi sırasında sınıf arkadaşları Molly ve Claire onları görür ve Rose'u Melody ile gezdiği için aşağılarlar, Bayan Violet duruma müdahale eder. Sınıfta Rose'un bilgisayarını gören Melody kendisine göre tasarlanmış bir bilgisayar olup olmadığını merak eder, Catherine onun için bir araştırma yapar Medi-Talker isimli bir alet bulunur. Baş parmaklarını kullanabileceği ve içinde milyonlarca kelime olan, yazıları seslendirebilen, kayıt yapabilen bir alettir. Ailesi bu aleti temin eder, Melody zihninden, kalbinden geçen her şeyi ifade edebilecek imkâna kavuşur. Rose'la sohbet eder. Rose Melody için tüm kelimelerin içinde sıkışıp kaldığını hayal bile edemiyorum, der. Rose Melody'ye karşı empati kurabilmekte, onu anlamaya çalışmaktadır.

Bay Dimming eyaletlerinde düzenlenecek Akıllı Çocuklar Bilgi Yarışması'na katılacak öğrencileri seçmek için sınav yapar. Melody cevapları cihaza yazar, çıktı alır ve öğretmenine verir. Cevaplarının hepsi doğrudur, öğretmeni bunun tesadüf olduğunu düşünür daha zor sorular hazırlar. Ailesi, Bayan Violet ve Catherine ona çalışmasında yardım ederler; ona güvenirlir çünkü diğer çocuklardan onu ayıran asıl özellik engelli olması değildir. Fotografik bir hafızaya sahip olduğunu, algılarının çok açık olduğunu bilmektedirler. Yapılan sınavda bütün soruları doğru cevaplar ve Bay Dimming Melody'den özür diler. Melody, Rose, Connor ve Claire yarışmaya katılma hakkı kazanırlar. Yarışma televizyon programında canlı yayınlanır, engeline rağmen soruları doğru bilmesi herkesin dikkati çeker. Kutlama için yarışma ekibi yemeğe gider, Melody için de yer ayırmış olmaları onu sevindirir fakat restoran girişinde engelli rampası yoktur. Arkadaşlarının önünde yemekten çok çekinir, onu rahatsız eden durumlardan biri de tuvalete gitmektir yaşadığı bu sıkıntıları anlattığında bir engellinin yaşadığı zorlukları hissedebilmekteyiz.

Wahington'daki yarışmanın ikinci aşaması için hazırlanırlar; Melody, Elena, Rose, Connor, Rodney, Molly yarışma için seçilir fakat Claire yedek olarak katılır bu durumdan şikâyetçidir. Melody yarışmaya annesiyle gidecektir, normal çocuklar gibi yolculuk yapma heyecanı içindedir. Yolculuk günü çocuklar kahvaltı programı yaparlar ve hava şartları nedeniyle uçağın iptal edileceğini öğrenirler bunu Melody'ye haber vermeden erken saatteki uçakla yola çıkarlar. Melody ve ailesi bu ötekileştirme

karşısında çok üzölür, arkadaşları yarışmada dokuzuncu olurlar. Ertesi gün Melody okula gitmek ister, babası elini incittiği için eli sargıdadır, kardeşi hastalanır, annesi iş yerinden çağırılır. Annesi Melody'yi okula götürmek için hazırlar fakat çantası evde kalır. Babası çantayı görür ve kapıdan onlara işaret eder, bu arada kardeşi kimseye görünmeden evden çıkar ve arabanın arkasına geçer. Melody kardeşini görür bağırır, çığlık atar fakat konuşamadığı için ifade edemez. Babası arabanın Penny'ye çarptığını görünce koşar ve onu hastaneye kaldırır bu olayda Melody kendini suçlar. Penny ameliyat olur ve iyileşecektir. Bayan Violet ve Melody arasındaki diyalogta normal bir çocuk olmak istediğini söyler, Bayan Violet “Yani acımasız, sahte ve düşüncesiz olmak mı istiyorsun?” der. Melody sadece normal olmak istediğini yineler, Bayan Violet insanlar seni Melody olduğun için seviyor diyerek onu olduğu gibi kabul ettiklerini vurgular. Okula giden Melody Bay Dimming ve kaynaştırma sınıfıyla yüzleşir. Öğretmeni büyük bir yanlış yaptığının farkındadır, Rose'a Melody'yi aramasını ve uçağın saatinin değiştiğini söylemesini istemiştir. Fakat Rose arkadaşlarının etkisinde kalır ve Melody'yi aramaz. Connor kazandıkları kupayı Melody'ye verir, ilk kez sert bir davranış sergiler ve kupaya elini çarpar, güler Medi-Talkerdan “Siz bunu hak ettiniz!” cümlesi duyulur. Normal öğrenciler ona karşı nasıl bir haksızlık yaptıklarını anladıklarında çok geç olur. Melody kendisini bir yapboza benzetir, kendi gelişimini tamamladığında neye benzeyeceğini merak eder.

Ek 2: Sharon M. Darper Kimdir?

Eğitimci, yazar ve şair olarak bilinene Bayan Darper hakkındaki bilgilere sharondraper.com isimli adına açılmış özel bir web sayfasından ulaşılmıştır. Bu sayfadaki okuyucuların sorduğu sorulara cevaplar bölümünden de yararlanılmıştır.

Babası otelde hizmetçilik yapan, annesi ise gazetelerde reklam bölümlerinde çalışan üç çocuklu bir ailenin kızıdır. Doğum tarihini söylemeyen yazar ailesinin onu kitaplarla iç içe büyüttüğünü söyler. Evli ve dört çocuk annesidir. Eğitim hayatı hakkında şunlar bilinmektedir: “Pepperdine Üniversitesi ve Miami Üniversitesi Cincinnati Üniversitesi” lisans derecesi, yüksek lisans derecesi ve üç fahri doktora derecesi bulunmaktadır. Lise ve üniversite eğitimini aldığı yıllarda ırkçılıkla karşılaştığını dile getiren yazar her şeye rağmen kendini geliştirmiş ve 21 yaşında bir ortaokulda İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. Bir öğrencisinin ona verdiği hikâye yarışmasına “One Small Torch” hikâyesiyle katılıp ödül almasıyla yazarlık serüveni başlar. Daha sonra 1994 yılında lise öğrencilerine hitap eden ve onların sorunlarını dile getiren Tears of Tiger adlı kitabını yazar. Altı ve on iki yaş grubu için heyecan ve macera içerikli Ziggand Black Dinosaurs adlı kitabı basılır. Yazdığı eserler büyük beğeni toplar ve farklı ödüllere layık görülür. 1997 yılında Ohio’da yılın öğretmeni seçilir aynı yıl Yılın Ulusal Öğretmeni ödülüne layık görülür. Öğretmen olarak emekli olan Bayan Draper okul ziyaretlerine ve çocuklara ilham vermeye devam ettiğini söyler. Yazarlık amacının gençlerin büyüme sürecinde yaşadıkları zorlukları anladığını gösterecek anlamlı hikâyeler yazmak olduğunu belirtir.

Aldığı Ödüllerden bazıları: Crotte Scott King Edebiyat Ödlü’nü beş kez alır, NCNW Öğretiminde Mükemmellik Ödülü, 2015’te Amerika Kütüphaneleri Birliği tarafından “Margaret A. Edwards Ödülü” ile onurlandırılır, 2016’da AntiochCollege tarafından Upstander Ödülü ile onurlandırıldı, Out of My Mind (*İçimdeki Müzik*) ile New York Times’ın en çok satan yazarıdır. (Kaynak:<https://www.sharondraper.com/>)

Ülkemizde Basılan Kitapları: *İçimdeki Müzik* (ilk baskı Mart 2016, son 81.baskısı Kasım 2021 yılında yapılmıştır), *Karışık* (ilk baskı Ekim 2019, son 8.baskı Mayıs 2022 yılında yapılmıştır).

Ek 3: Araştırmada Kullanılan Anket Örneği

Anket Ön Açıklama (Katılımcılar için)

Açıklama: Değerli çocuklar, bu anket engelli çocuklarla ilgili ne bildiğiniz ve ne düşündüğünüzle ilgilidir. Engelli olmak; yürürken, konuşurken, el ve kollarını kullanırken, görme, duyma ve anlamada zorlanmak demektir. Engelli insanlar, soğuk algınlığı olan veya bacağı kırılan insanlar gibi kısa süre sonra iyileşmezler; aksine uzun süreli engelleriyle yaşarlar.

Aşağıda soruları nasıl cevaplayacağınız hakkında bazı açıklamalar bulunmaktadır. Açıklamayı okuyun ve her bir açıklamada ne hissettiğinizi düşünün. İşaretlemek için **5** seçeneğiniz bulunuyor.

Eğer yaşlı insanlarla konuşmaktan gerçekten nefret ediyorsanız, açıklamaya “**Kesinlikle Katılmıyorum**” kutusunu seçersiniz, çünkü açıklamanın tamamına katılmıyorsunuzdur; yada yaşlı insanlarla konuşmaktan hoşlanmıyorsanız “**Katılmıyorum**” kutusunu seçersiniz; ya da açıklama ile ilgili gerçekten hissettiğinizi bilmiyorsanız “**Kararsızım**” kutusunu seçersiniz; ya da yaşlı insanlarla konuşmaktan hoşlanıyorsanız “**Katılıyorum**” kutusunu seçersiniz; ya da yaşlı insanlarla konuşmaktan gerçekten hoşlanıyorsanız “**kesinlikle katılıyorum**” kutusunu seçersiniz. Açıklamalar hakkında ne hissettiğine karar ver ve 5 kutudan birine **X** ile işaretle ya da **daire** içine alın.

Not: Elde edilen veriler yalnız araştırmacı tarafından ve bilimsel amaçlı olarak kullanılacak, kimlik bilgisi saklanılacaktır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayın. Bitirdiğin zaman bütün maddeleri cevapladığından emin olmak için işaretlemelerini tekrar kontrol et. Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Katılımcı Yaşı:

Cinsiyeti:

Sınıfı:

MADDELER	
1.	Engelli bir çocuğun yanımda oturması beni endişelendirmez. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
2.	Engelli bir çocuğu arkadaşım ile tanıştırmak istemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
3.	Engelli çocuklar kendileriyle ilgili birçok şeyi yapabilirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
4.	Engelli bir çocuğa ne söyleyeceğimi bilemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
5.	Engelli çocuklar oyun oynamaktan hoşlanırlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
6.	Engelli çocuklar için üzülürüm. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
7.	Engelli çocuklar yetişkinlerin onlara çok ilgi göstermesini beklerler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
8.	Engelli bir çocuğu doğum günü partime davet ederim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
9.	Engelli bir çocuktan korkarım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
10.	Tanımadığım engelli bir çocukla konuşabilirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
11.	Engelli çocuklar arkadaş edinmekten hoşlanmazlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
12.	Engelli bir çocukla komşu olmayı isterim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
13.	Engelli çocuklar kendi durumlarına üzülürler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
14.	Engelli bir çocuğun yakın arkadaşım olmasından mutluluk duyarım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
15.	Engelli bir çocuktan uzak durmaya çalışırım a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
16.	Engelli çocuklar benim kadar mutludur. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
17.	Engelli bir arkadaşımı diğer arkadaşlarım kadar sevmem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
18.	Engelli çocuklar nasıl uygun davranılacağını bilirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
19.	Sınıfta engelli bir çocuğun yanına oturmak istemem. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
20.	Engelli bir çocuk beni evine davet ederse çok mutlu olurum. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
21.	Engelli birine bakmamaya çalışırım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
22.	Engelli bir çocukla okul projesi yapmak beni mutlu eder. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
23.	Engelli bir çocuğu evimizde kalmaya davet ederim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
24.	Engelli birinin yakınında olmak beni korkutur. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
25.	Engelli çocuklar birçok şeyle ilgilenirler. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
26.	Engelli bir çocuk beni doğum gününe davet ederse çekinirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum

27	Engelli bir çocuğa sırrımı söyleyebilirim. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
28	Engelli çocuklar çoğu zaman üzgündür. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
29	Engelli bir çocukla birlikte olmaktan hoşlanırım. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
30	Engelli bir çocuk gördüğümde üzülürüm. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum
31	Engelli çocuklar bir şeyler yapmak için daha çok yardıma ihtiyaç duyarlar. a)Kesinlikle Katılmıyorum b)Katılmıyorum c)Kararsızım d) Katılıyorum e)Kesinlikle Katılıyorum



Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Okul:

Görüşmeci:

Tarih:

Saat(başlama-bitiş):

GİRİŞ

Ben Dilek Toy AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Karakteri engelli bireylerden seçilen bir çocuk romanının okur üzerindeki etkilerini araştırmak istiyorum, sizinle okumuş olduğunuz bu kitapla ilgili konuşmak istiyorum. Sizin bu kitabı okurkenki yaşadığınız duygularla birlikte, kitap bittikten sonraki his ve düşüncelerinizi ne kadar etkilediğini öğrenmek istiyorum.

1. Görüşme sürecince söyleneceklerin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi birinin görmesi, kullanması mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporu yazılırken görüşme yapılan katılımcıların isimleri rapora yazılmayacaktır.
2. Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir şey ya da bir sorunuz var mı?
3. İzniniz olursa görüşmeyi kaydetmek istiyorum bunun sizin için bir sakıncası var mı?
4. Bu görüşmenin yaklaşık 30 dk. süreceğini tahmin ediyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

ARKA PLAN SORULARI

1. Cinsiyetiniz ?
2. Anne ve Babanızın mezuniyet durumu? (ilkokul,ortaokul,lise,lisans,y.lisans)
3. Yakın çevrenizde engelli birey var mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu kitabı okumak sizde duygusal rahatsızlıklar yarattı mı? Neden?
2. Bu kitabı okumadan önce bir engellinin yaşamı boyunca karşılaştığı zorluklarla ilgili bilginiz var mıydı?
3. Kitabı okuduktan sonra “Engelli bir kişinin duygularını daha iyi anlayabildim.” dediniz mi?
4. Kitabı okurken hikayenin engelli kişisiyle aranızda duygudaşlık (empati duygusu) gelişti mi?
5. Bedensel engelli bir kişinin yeteneklerinin olduğunu görmek sende şaşkınlık yarattı mı? Neden?
6. Kitabı okuduktan sonra engelli bireye bakmakla sorumlu olan kişilere (anne, baba, kardeş, öğretmen) olan tutumlarınızda değişiklik oldu mu?
7. Kitapta *engelli*, *özürlü*, *zekâ özürlü* kelimeleri sıkça geçmektedir aynı zamanda *normal* kelimesi de kullanılmaktadır. Kitabı okurken bu kelimeleri sorgulama fırsatınız oldu mu?
8. Normal diye nitelendirilen çocukların Melody ve arkadaşlarına karşı tutumlarını okuduğunda neler düşündün?
9. “İçimizdeki Müzik” gibi kahramanları engelli bireylerden seçilmiş hikâyeler okumak ister misiniz?Neden?