

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇOCUK EDEBİYATININ ROLÜ

Sultan BOSTANCI KARAKOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇOCUK EDEBİYATININ ROLÜ

Sultan BOSTANCI KARAKOÇ

Danışman: Prof. Dr. İlker ÖZDEMİR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Jale ÖZATA DİRLİKYAPAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından İletişim Çalışmaları Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. İlker ÖZDEMİR
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Jale ÖZATA
DİRLİKYAPAN

Üye: Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim / . / 2025

İMZA

Sultan BOSTANCI KARAKOÇ

ÖZET

KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDE ÇOCUK EDEBİYATININ ROLÜ

Sultan BOSTANCI KARAKOÇ

Yüksek Lisans Tezi, İletişim Çalışmaları Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. İlker ÖZDEMİR

Temmuz 2025, 176 sayfa

Küreselleşme ve savaşlarla farklı kültürlerin etkileşimi artmakta ve bireylerin kendi kültürel çevreleri dışında da farklı kültürlerle sahip insanlarla iletişim kurmaları kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu açıdan, kültürlerarası iletişim bireylerin karşılıklı anlayış, saygı ve empati geliştirmesi için büyük bir öneme sahiptir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için toplumda diyaloga açık, eşitlikçi bir kültürlerarası iletişim bilincinin ve çeşitliliğe duyarlılığın sağlanması gerekmektedir. Çocuk, bu yaratı sürecinde toplumla gelecek arasında güçlü bir arabulucu ve yapılandırıcı olarak konumlandırılmıştır. Çocuk edebiyatı ise dilsel veya estetik bir araç olmanın ötesinde, kültürel değerlerin aktarılması ve farklılıkların anlaşılması açısından toplumla çocuk arasında önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocukların empati gelişimlerinde, dünyayı algılama biçimleri ve kimliklerini oluşturmalarında etkili bir anlatım alanıdır. Bu alanda yazılan eserler, çocuklara sadece kendi toplumlarının değerlerini değil, aynı zamanda farklı kültürlerin bakış açılarını da keşfetme fırsatı sunar. Özellikle göç, çok kültürlülük, kimlik, aidiyet, ayrımcılık ve ötekileştirme gibi konuları ele alan eserler, çocukların farklı kültürlerle bağlantı kurmalarını ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Bu doğrultuda, çocuk edebiyatı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde kültürlerarası anlayışın temellerinin atılmasında pedagojik, iletişimsel ve ideolojik bir araç olarak görülebilir.

Bu çalışmada, çocuk edebiyatının kültürlerarası iletişim bağlamındaki rolü incelenmekte; çocuk kitaplarında sunulan karakterler, temalar, anlatım tarzları ve değer aktarımı gibi unsurlar üzerinden kültürel farkındalığın nasıl oluşturulduğu

değerlendirilmektedir. Araştırmada, yerli ve yabancı çocuk edebiyatı eserlerinden alınan örnekler aracılığıyla, edebi anlatımın kültürel temsil yoluyla sağladığı iletişim alanı eleştirel bir bakışla nitel araştırma deseninde içerik analizi yapılarak sorgulanmaktadır. Bu kapsamda, kültürlerarası iletişimin eleştirel yaklaşımları, çocuk edebiyatının pedagojik ve kültürel eleştiri kuramları ile sosyolojinin gerçekliğin toplumsa inşası teorileri ile çocuk edebiyatı incelemeleri arasında teorik bir köprü kurularak disiplinlerarası bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın ana amacı, kültürlerarası iletişimde çocuk edebiyatının nasıl bir rolü olduğunu ortaya koymak ve bu alandaki edebi eserlerin çocukların kültürlerarası iletişim yetkinliği ve farkındalıklarına olası katkısını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Bu çalışmada kültürlerarası duyarlık ve ötekileştirme çerçevesinde çocuk edebiyatının rolünün yapılandırıcı bir araç olarak kullanıldığı ve kitapların çocuk ihtiyaçlarından ziyade yetişkin kaygılarının ve politik doğruculuğun bir ürünü olduğu belirlenmiştir. Tezin kültürlerarası iletişim ve çocuk edebiyatı alan yazınına özgün bir katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk, çocuk edebiyatı, kültürlerarası iletişim, ötekileştirme, gerçekliğin toplumsal inşası.

ABSTRACT**THE ROLE OF CHILD LITERATURE IN INTERCULTURAL
COMMUNICATION****Sultan BOSTANCI KARAKOÇ****Master Thesis, Department of Communication Studies
Supervisor: Prof.Dr. İlker ÖZDEMİR****July 2025, 176. pages**

Globalisation and wars have increased the interaction between different cultures, and it has become inevitable for individuals to communicate with people from different cultures outside their own cultural environment. In this respect, intercultural communication is of great importance for individuals to develop mutual understanding, respect and empathy.

In order for this process to progress in a healthy manner, For this process to progress in a healthy manner, it is necessary to establish an intercultural communication awareness that is open to dialogue and egalitarian, as well as sensitivity to diversity within society. Children are positioned as powerful mediators and builders between society and the future in this creative process. Children's literature, beyond being a linguistic or aesthetic tool, plays an important role between society and children in terms of transmitting cultural values and understanding differences.

Children's literature is an effective narrative space for children's empathy development, their perception of the world, and the formation of their identities. Works written in this field offer children the opportunity to discover not only the values of their own society, but also the perspectives of different cultures. Works that address issues such as migration, multiculturalism, identity, belonging, discrimination, Works that address topics such as migration, multiculturalism, identity, belonging, discrimination, and othering can enable children to connect with different cultures and develop intercultural communication skills. In this regard, children's literature can be seen as a

pedagogical, communicative and ideological tool in laying the foundations of intercultural understanding at both the individual and societal levels.

This study examines the role of children's literature in the context of intercultural communication and evaluates how cultural awareness is created through elements such as characters, themes, narrative styles, and value transmission presented in children's books. In the research, examples from local and foreign children's literature works are used to critically examine the communication space provided by literary narration through cultural representation, employing a content analysis within a qualitative research design. Within this scope, the critical approaches to intercultural communication, the pedagogical and cultural criticism theories of children's literature, and the theories of sociology on the social construction of reality are used to establish a theoretical bridge between children's literature studies, with the aim of conducting an interdisciplinary evaluation.

The main objective of this study is to reveal the role of children's literature in intercultural communication and to critically evaluate the potential contribution of literary works in this field to children's intercultural communication

competence and awareness. In this study, it has been determined that children's literature is used as a constructive tool within the framework of intercultural sensitivity and othering, and that books are a product of adult concerns and political correctness rather than children's needs. It is expected that the thesis will make an original contribution to the literature on intercultural communication and children's literature.

Keywords: Childhood, children's literature, cross-cultural communication, othering, the social construction of reality.

ÖN SÖZ

Gökyüzü gibi bir.şey bu çocukluk
Hiç bir yere gitmiyor
Edip CANSEVER

Arayıştayız. Dünya gittikçe küçülüyor aileler gibi. İnsanlık, dünyanın her yerine dağılıyor, isteyerek ya da zorunlu olarak. Parklar, çoğunluğunu annelerin oluşturduğu ebeveyn grubu ile günümüzün ebeveynliğine dair gözlem yapmak için arayıp da bulamadığımız örneklemleri doğal ortamlarında sunmaktadır. Ancak kendi anneliğime gömüldüğüm günlerde gözümün önündeki bu eşsiz gözlem şansının farkında değildim. En çok da en çok gördüklerimize körleşmenin sonucuydu sanırım. Başka başka parklara aylarca gittim, baktım ve izledim. Kendimi kendim gibilerle tanıştırdım. Kötü de değildik iyi de, suçlu ya da suçsuz, yeterli ya da yetersiz gibi gruplamalara da dâhil değildik.

Kitap gibi çocuklar yetiştirmeye çalışan insanlarız sadece. Onlara dair her şey kitapları, oyuncakları, oyunları beklenti ve kusursuz kaygılarla itina ile seçilmektedir. Hatta düşünceleri bile. Onlara çocukluk inşa etmeye çalışıyoruz, onların dahi haberi olmadan. Onlar adına kararlar alıp, endişelenip, karşılaşılabilecek sorunlara çözümler üretmek için enstrümanlar geliştiriyor, mutlu olacakları alanları, sahip olmaları gereken değerleri ve meziyetleri belirliyoruz. Ve sonuç; kontrol listesine dönüştürdüğümüz bir çocukluk. Kim kaç maddeye tikatabiliyorsa, o kadar rahatlatıyor içini. Kendi ebeveynliğimize dair değerlendirmemizi ‘ne kadar....o kadar....’ gibi bir ölçü birimi ile yapıyoruz bu yüzden ‘the more ...the more’ kalıbıyla inşa ediyoruz çocukluğu. Ve elbette, dünyayı ve kendilerini sevgi, hoşgörü, duygudaşlıkla, saygı ve onurla kucaklayabilmeleri içindir bütün bu çaba. Ve çocuklar bunlardan habersiz. Sadece çocuklar...

“Ayaklarını hızlıca böyle vuracaksın suya. Bak, işte böyle! Çok eğlencelidir su birikintisinde sıçramak.” diyordu kadın. Çocuğa baktım hiç de eğlenceli bulmadığı yüzünden belliydi hatta belli değil yüzü bağıırıyordu hiç sevmedim bunu diye. Ama ne çare! Anne kararlıydı. Bu, her çocuğun bayıldığı bir şeydi ve bu eğlenceli şeyi kendi çocuğuna da yaşatacağı.

Kitapçı raflarına bakarken de çocuğunun kazanması gereken değerler, beceriler ve niteliklere göre kitaplar seçti. Gerekliydi o kitaplar. Bu kitapları okutmalıydı ki

gittikçe kutuplaşan toplumda eşitlikçi iletişimi, insanın varlığı ile değerli olduğunu, empatiyi vb değerleri öğrenebilsindi. Öğretebilsindi.

Kaygıların ele geçirdiği ruh ve zihinle ebeveynlik, pusulasız bilincin esiridir Çocuklar adına eğlenceli olanı da gerekli olanı da belirleyen yetişkinliğimiz bir şey inşa ediyordu: Kuşatılmış çocukluk.

Öğretmen sınıfına baktı, yazar topluma. Birbirini anlayan insanların oluşturduğu toplum elzemdi ve özlenmekteydi. Öğretmen şahit olduklarından endişeliydi, yazar gördüklerinden. Ailelerin bazıları ortaktı bu endişe sofrasına bazıları ise kapalı gözlerle yaşıyordu zaten. Tedbir almak ve gelecek için birbirini anlayan insanlar yetiştirmek istiyorlardı bu yüzden gerçek yaşam simülasyonu sunan kitaplar arıyorlardı. Yazar toplumu görmek için mi, bütünleşik ve barış dolu bir toplumun mümkün olduğunu göstermek için mi yazar o kitapları bilinmez. O da ayrı bir konu. Ancak yazdı, geleceği inşa edecek çocuklar için ve çocukluk için. Nerden mi biliyorum? Hem anneyim, hem öğretmen. Çocuğuma kitap alırken de sınıfıma kitap listeleri hazırlarken de içimde aynı kaygılar, düşünceler ve duyguları taşıdım. Aynı kelimeler dönüp durdu zihnimde: Kuşatılmış çocukluk. Bu durum beraberinde soruları da getirdi. Çocuk kendi hayatında ne kadar öznedir? Toplum kaygılarını çocukların üzerinden mi sağaltmaya çalışmaktadır? Sürekli dönüp duran bu sorular beni bu çalışmayı yapmaya zorladı.

Bir insan bir çocuğu büyütürken kendisini ve geleceği de büyütüyor. Çocuğa yüklediğimiz anlam aslında çocukluğa, geleceğe ve kendimize yüklediğimiz anlamlara dönüşüyor. Çocuklarla geleceğe mektuplar yazıyoruz. Neden çocuk üzerinden hayallerimize koşmamızı eleştiriyorken çocuk üzerinden korkularımızdan, kaygılarımızdan ve endişelerimizden kurtulma ya da kaçma çabamızı yüceltiyoruz? Yüceltemesek de en azından eleştirmiyoruz? Özlemlerimizi, korkularımız ve değerlerimizi arka bahçemizden yani kendimizden alıyor onunla da çocukluklar inşa ediyoruz. Toplumsal yaşamda dönüşme ve dönüştürme denkleminde X'in yani bireyin biricikliğinin hesaba katılması gerektiğine yeterince önem veriyor ya da dönüştürmek için çıktığımız yolda dönüşmenin kaçınılmaz olduğu gerçeği ile uzlaşıyor muyuz? Çocuğumuzu dönüştürmek için yapıp ettiklerimizi kendi arka bahçemizden aldıklarımıza bağlıyoruz bu yüzden çocukluk arka bahçemizde ve hiçbir yere gitmiyor.

Çocukluğun çağa göre değiştiğini, dönüştüğünü düşünsek de değişmeyen şey çocukluğu inşa etmek arzumuz ve bunu yapmaya hakkımız olduğuna dair inancımız. Zaman akıyor, çocuk olduğu yere mihlanmış gibi duruyor ve zaman yetişkin dünyasının önceliklerine ve anlayışına göre onlara yeni kıyafetler giydiriyor, ellerine oyuncaklar

tutuşturuyor ve anlamlar yüklüyor. Çocuk bu, bizden ve toplumdan azade bir yaşamda değil. Bizimle yaşıyor hayatı, depremi, seli, salgını, savaşları, gelemeyen barışa bizimle zlem duyuyor, siyasi söylemleri, bizimle şemalaştırıyor, insanları ayırıştırmayı bizimle öğreniyor, sokaktaki hayvana, daldaki çiçeğe bizim nazarımızla bakıyor. kendi nazarı oluşuncaya dek. Çocuk, toplumun tam da ortasında şekilleniyor, aynı coğrafyanın içinde aynı şeyleri yaşıyor, deneyimliyor ama düşünme süreçleri bağımsız değil. Elbette sorulması gereken başka bir soru da çocukları tamamen kendi hâline mi bırakmalıyız, onu eğitmemeli miyiz? Çocuk eğitiminde ne koymalıyız o kritik noktaya? Onlar için ve onlar adına düşünen biz büyükleri çocuklara eşlikçi değil şaşmaz bir kılavuzluk rolü ile yn veriyoruz. Nereye kadar kılavuz nereye kadar eşlikçi olacağımızı sorgulamamak çocukları kuşatılmış çocukluğa mahkm ediyor.

“ocuk çok da çocukluk yok” savaş ve kargaşa içindeki çocukların hâlini anlatan en iyi ifade olabilir. Çocukluğu önce yok saydık, sonra akıl ve bilimle şekillendirdik, Z dedik, Alpha dedik ve sonra her çağa göre bir elbise giydirdik, dedikçe şekillendirdik şekillendike de içini bakış açımıza, ideolojimize ve kendi doğrularımıza uygun kavramlarla, tanılarla doldurduk. ocukluğun doğal seyrine müdahale alanları ve şiddeti artıkça çocuklar da çocukluklarından uzaklaşmaya başladı ve Orta ağ’ın hiç çocukluğu ile Yakın ağ’ın çok çocukluğu aynı hiçlikte yok oldu. Yok saymak ile aşırı uzmanlaşmak ve mükemmeliyetçilik çocukluğu aynı sonuca götürmeye başladı. ocukluğun zerkliği bir hak meselesine dönüşmeye başladı. Nereye kadar hangi ölçütlerle çocuklara eşlik edeceğimize doğru karar verme mekanizmasını alıştırmalıyız. Pinokyo’yu Gepetto’nun kuklası olmaktan çıkaran kendi yaşamının öznesi olma isteğiydi. Çocuklara teslim etmemiz gereken ise kendi yaşamlarının öznesi olma hakkıdır.

Sultan BOSTANCI KARAKOÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Araştırmanın Problemi	2
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Özgünlüğü	4
1.4.Sınırlılıklar ve Varsayımlar	6
1.5.Tanımlar	6

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve Özeti.....	8
2.2. Kültür ve Kültürlerarası İletişim Kavramına Genel Bakış	8
2.3. Kültürlerarası İletişim Kavramlarına Genel Bakış	18
2.3.1. Göç	18
2.3.2. Ön Yargı ve Basmakalıp Düşünceler.....	19
2.3.3. Biz ve Ötekiler	20

2.3.4. Ayrımcılık	23
2.3.5. Etnik Merkezilik.....	24
2.3.6. Mikro Saldırganlık	25
2.3.7. Kültürel Farkındalık.....	27
2.3.8. Kültürel Yetkinlik ve Kültürel Duyarlık.....	27
2.3.9. Çok Kültürlülük	28
2.4. Kültürlerarası İletişimde Kuramlar ve Yaklaşımlar	29
2.4.1. Yorumlayıcı Yaklaşım	30
2.4.2. İşlevselci Yaklaşım	30
2.4.3. Eleştirel Yaklaşım.....	30

BÖLÜM III

ÇOCUK VE ÇOCUKLUK

3.1. Çocukluğun Tarihi Serüveni.....	33
3.2. Çocuk Edebiyatına Genel Bakış	44
3.2.1. Çocuk Edebiyatının Amacı	48
3.2.2. Çocuk Edebiyatının Rolü ve İşlevi	49
3.2.3. Çocuk Edebiyatında Eleştirel Yaklaşımlar	52

BÖLÜM IV

GERÇEKLİĞİN İNŞASI

4.1. Gerçeklik	59
4.2. Gerçekliğin Toplumsal İnşası.....	61

BÖLÜM V

ARAŞTIRMANIN METODOLOJOSİ VE YÖNTEMİ

5.1. Araştırma Deseni	65
5.2. Araştırma Nesnesi	67
5.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	68

BÖLÜM VI

BULGULAR

6.1. Kitap İncelemesine Dair	70
6.1. 1. Sessizce Beklemek: “Arka Sıradaki Çocuk”	71
6.1.2. Mülteciliğin Gölgesinde Yurt Aramak: “Gölge”	78
6.1.3. Oyunağı İle Büyüyemeyenler: “Hitler Oyunağını Çaldı”	86
6.1.4. Kıyımızdaki Biz ve Ötekiler: “Kıyıdaki Çocuklar”	99
6.1.5. Notalarla Açılan Kapı: “Kömür Karası Çocuk”	108
6.1.6. Soluksuzca Aranan Yeni Bir Dünya: “Nefes Almadan”	112

BÖLÜM VII

TARTIŞMA VE SONUÇ

7.1. Tartışma	140
7.2. Sonuç	148
KAYNAKÇA	152
ÖZGEÇMİŞ	159

KISALTMALAR

- BM** : Birleşmiş Milletler
- HOÇ** : Hitler Oyuncağını Çaldı
- IOM** : Uluslararası Göç Örgütü (International Organisation For Migration)
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- UNHCR** : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
Bürosu(İngilizce:United Nations High Commissioner for Refugees)
- UNICEF** : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 5.1.	Araştırmada İncelenen Kitap Bilgileri.....	68
Tablo 5.2.	Kitaplarda İncelenen Kültürlerarası İletişim Kategorileri.....	69
Tablo 6.1.	“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Sığınmacı Çocuk İçin Kullanılan İfadeler.....	73
Tablo 6.2.	“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Göç İle İlgili İfadeler.....	73
Tablo 6.3.	“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Sığınmacılarla İlgili İfadeler.....	74
Tablo 6.4.	“Arka Sıradaki Çocuk” Kitabında Empati Belirten İfadeler	75
Tablo 6.5.	“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Ülke İsimleri	76
Tablo 6.6.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Naziler’e Yönelik Kullanılan İfadeler.....	87
Tablo 6.7.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Göç ve Göçmenlikle İlgili İfadeler.....	88
Tablo 6.8.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Göçmenlik Sonrası Hayattaki Değişimleri Gösteren İfadeler	90
Tablo 6.9.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Dil ve Aidiyet Duygusunu Gösteren İfadeler.....	90
Tablo 6.10.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Yorgunluk ve Özlem Bildiren İfadeler.....	92
Tablo 6.11.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Kültürel Farklılıkları Gösteren İfadeler.....	92
Tablo 6.12.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirmeye Dair İfadeler	95
Tablo 6.13.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Ötekine Yönelik Kullanılan İfadeler.....	97
Tablo 6.14.	“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Çocuk Bakışını Gösteren İfadeler	97
Tablo 6.15.	“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Göç İle İlgili İfadeler	114
Tablo 6.16.	“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Medyaya Yönelik İfadeler	119
Tablo 6.17.	“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Tutum ve Tutum Dönüşümü Gösteren İfadeleri.....	124
Tablo 6.18.	“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ülke-Şehir-Kıta İsimleri	128
Tablo 6.19.	“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Statü ve Hiyerarşi Belirten İfadeleri	129
Tablo 6.20.	“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirme İfadeleri	130
Tablo 6.21.	“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Dayanışma Örnekleri	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Bireyler arası iletişimde anlam yaratma sürecini gösteren şekil.....	10
Şekil 2.2. Kültürlerarası iletişim yaklaşımları karşılaştırması	31
Şekil 6.1. Araştırmada incelenen kitapların kapak resimleri	70
Şekil 6.2. “Arka Sıradaki Çocuk” kitabının kapak resmi	71
Şekil 6.3. Göçmenliğe dair “Arka Sıradaki Çocuk” kitabında geçen sözcükler.....	72
Şekil 6.4. “Gölge” isimli kitabın kapak resmi	78
Şekil.6.5. “Hitler Oyunağımı Çaldı” isimli kitabın kapak resmi	86
Şekil.6.6. “Kıyıdaki Çocuklar” isimli kitabın kapak resmi.....	99
Şekil 6.7. “Kömür Karası Çocuk” isimli kitabın kapak resmi	108
Şekil 6.8. “Nefes Almadan” isimli kitabın kapak resmi	112

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızda göç, sığınmacılık, ön yargı, hoşgörü, empati ve düşmanlık gibi kavramlar gündelik hayatın bir parçası hâline gelmişken hayattan beslenen edebiyatın bu konulara gözünü kapatması mümkün olmamıştır. Bu çerçevede ötekileştirme, iletişim engelleri, ayrımcılık ve kültürel farklılık konularının çocuk edebiyatında nasıl ele alındığı önem kazanmıştır çünkü YAYFED verilerine göre, 2024 yılında Türkiye’de basılan çocuk kitabı sayısı 60 milyon civarındadır. Bu sayı, bize çocuk edebiyatının kültür endüstrisinin bir parçası olduğunu göstermektedir (YAYFED, 2024).

Çocuklar, yaşamlarının erken dönemlerinde kitaplar ve hikâyeler aracılığıyla kendi kimliklerini oluşturmakta, dış dünya hakkında bilgi sahibi olmakta ve toplumsal durumlara dair iç görüşü oluşturmaktadır. Yetişkinler ise kitaplar aracılığıyla çocuklarını ruhen ve zihnen beslemek ve donanımlı bireyler olmaları için onlara yardım etmeyi istemektedirler.

Çocukluğun sosyal ve kültürel olarak şekillendirilme çabasını, tarihi, politik, ekonomik ve sosyal süreçte çocuğun nasıl şekillendiğini, çocuğa ne gibi anlamlar verildiğini, sürecin dinamiklerini derinlemesine kapsayan ve inceleyen çocukluğun inşası meselesi, merak edilen bir araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Bu tez çalışması, bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğinden kuramsal çerçeve oluşturulurken hem iletişim bilimleri hem de sosyoloji ve edebiyat bilimlerinin kuramlarından faydalanılmıştır. Araştırma konusu, İletişim Bilimlerinin Kültürlerarası İletişim disiplininin eleştirel kuramı, çocuk edebiyatının pedagojik kuramsal yaklaşımı ve sosyolojinin gerçekliğin toplumsal inşası kuramı ile incelenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen başlıklar; kültür, kültürlerarası iletişim, çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatıdır ve bu kavramlar aynı zamanda bu araştırmanın kuramsal izlencesini oluşturmaktadır. Çocuk hakları, kimlik çalışması, alımlama, kültürlerarası pedagoji, 14 yaş üstü gençlik edebiyatı incelemenin odağını dağıtmamak amacıyla çalışmanın dışında bırakılmış ve tez kültürlerarası iletişim kavramları ve çocuk edebiyatı ile çerçevelenmiştir.

Tez çalışması kapsamında; göç, göçmenlik ve öteki ile iletişimi birbirinden farklı biçimlerde konu edinen *Arka Sıradaki Çocuk*, *Gölge*, *Hitler Oyuncagımı Çaldı*, *Kıyıdağ Çocuklar*, *Kömür Karası Çocuk*, , *Nefes Almadan* isimli altı kitap kültürlerarası

iletişim kavramları ışığında, nitel araştırma deseninde doküman incelemesi ve içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir. İncelenen kitapların alanında adından söz ettiren kitaplar olmalarına ve kùltùrlerarası iletişimi farklı açılardan içermelerine dikkat edilmiştir. Eserler, birbirinden farklı zamanlarda ve farklı sosyal yapılar, farklı şekilde yaşanmış gù deneyimleri ve öteki ile iletişimi içermektedir.

Tez, yapısal olarak giriş, amaç, araştırma modeli, varsayımlar-sınırlılıklar, çalışmanın özgünlüğü, çalışmaya temel oluşturan bazı kavramlara tarihsel ve kuramsal ereve, ocuk edebiyatının özetlenmesi, kitap analizleri ve tartışma-sonuç başlıklarının gruplandırıldığı yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tezin giriş kısmını; ikinci bölüm kùltür, kùltùrlerarası iletişim kavramlar ve kuramsal çerçeveyi, üçüncü bölüm ocuk, çocukluk, ocuk edebiyatı ve gerçekliğin inşası alanlarının incelenmesini ve çalışmanın hangi kuramlara, neden dayandığının açıklanmasını, dördüncü bölüm gerçeklik ve edebiyatı, beşinci bölüm araştırmanın metodolojisi ve yöntemini; altıncı bölüm kitap analizleri ışığında elde edilen bulguları; yedinci bölüm tartışma ve sonuç kısmını içermektedir.

1.1.Araştırmanın Problemi

Günümüz dünyasında küreselleşme ve savaşlar gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gùler ve teknoloji,deki gelişmelerin etkisiyle farklı kùltürlerin birbiriyle etkileşimleri giderek artmakta ve kùltür karşılaşmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu karşılaşmalarda yaşananlar ve kùltürlerin etkileşime girmesi toplumda özellikle çocukları etkileyen durumlar oluşturmakta ve toplumu ilgilendiren bir konuya dönüşmektedir. Toplumun geleceği olarak görülen çocukların bu kùltürel karşılaşmalarda donanımlı ve bilinçli olmasına dair gün geçtikçe artan kaygıyı azaltabilmek amacıyla pek çok yola başvurulmaktadır. ocuk edebiyatı, çocukların dünyayı anlama şekillerini, farklılıklar karşısındaki tutumlarını ve diğer insanlarla kurdukları ilişkileri şekillendirip bu kaygıyı azaltması beklenen ve yönlendirme rolü olan önemli bir enstrümandır.

Eserlerdeki temsil biçimlerinin kùltùrlerarası iletişimi ne ölçüde desteklediği veya kùltürel ön yargıları besleyerek ayrımcılığı yeniden üretilip üretmediği sorusu, bu alandaki önemli bir boşluğu yansıtmaktadır. Bu nedenle, ocuk edebiyatının kùltùrlerarası iletişimdeki rolünü incelemek, eğitimciler, ebeveynler ve yazarlar için yönlendirici olmaktadır. Bu tez çalışmasında, ötekileştirme, ayrımcılık ve kùltürel

farklılıklar gibi kavramları çocuklara sunan çocuk edebiyatına kültürlerarası iletişim açısından bir rol biçildiği ve anlam yüklendiği görülmüştür. Bu rolün ve yüklenen anlamın neye, nasıl hizmet ettiği ve edeceği hassasiyetle düşünülmesi gereken bir konudur. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çocuk ve çocukluk kavramları neyi ifade etmektedir?
- Çocuk edebiyatının temel özellikleri nelerdir?
- Kültür nedir ve kültürlerarası iletişim kavram ve kuramları nelerdir?
- Çocukluk ve kültürlerarası iletişim hangi noktada ve nasıl kesişmektedir?
- Çocuk edebiyatında okur pasif mi yoksa aktif midir?
- Çocukluğun inşasında çocuk edebiyatının nasıl bir yeri vardır?
- Çocuk edebiyatı çocuklara değerler seti sunmakta mıdır? Sunuyor ise bunu nasıl ve ne gibi bir amaçla yapmaktadır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile çocuğun kişiliğini ve değerlerini oluşturma sürecinde sıklıkla kullanılan çocuk edebiyatında, kültürlerarası iletişimin temel kavramlarının çocuklara sunulma biçimleri, çocuk edebiyatında ötekinin temsilinin nasıl sağlandığı ve çocuk edebiyatı aracılığı ile verilen kavramların ve değerlerin nasıl sunulduğunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca toplumda kültürlerarası iletişimin nasıl konumlandırıldığı, çocuğun bakış açısını ve yargılarını şekillendirme sürecinde çocuk edebiyatının perspektifinin ne olduğu tezin cevaplarını bulmayı amaçladığı sorulardandır.

Bu araştırma, kültür ve kültürlerarası iletişim kavramlarını çocuklara sunan çocuk edebiyatının çocukluğun inşasındaki rolünü kültürlerarası iletişim penceresinden anlamayı ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu tezdeki temel çalışma alanı ve problem belirlenirken kültürlerarası iletişimin çocuğa aktarılmasının ardındaki nedeni anlama ve bu sürecin nasıl işlediğini bilme merakı etkili olmuştur. Bu alanda verilen eser sayısının artması, göç edebiyatının çocuk edebiyatı ile kesişmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olması kültürlerarası iletişim ile çocukluk çalışmalarının ortak bir zeminde buluşturma ve bakış açılarını görme çabasını doğurmuştur.

1.3.Araştırmanın Özgünlüğü

Yapılan literatür taramasında 2000 ile 2023 yılları arasında çocuk edebiyatı üzerine yazılmış 204, kültürlerarası iletişim üzerine yazılmış 86, değerler eğitimi üzerine yazılmış 398 adet çocuk edebiyatı ve ötekileştirme içerikli tez bulunmuştur. Çizgi film ve animasyonlara yönelik birkaç çalışmaya rastlanmakla birlikte yapılan çalışmaların daha çok çok dillilik, uluslararası şirketlerde kültürlerarası iletişim, yabancı uyruklu öğrencilerle eğitim ve öğretim ekseninde yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak çocuk edebiyatının değerler seti olarak sunduğu kültürlerarası iletişim kavramlarını iletişim bilimleri penceresinden ve kültürlerarası iletişim perspektifi ile inceleyen teze rastlanamamıştır.

Çocuk edebiyatı konusunun çoğunlukla edebiyat fakültesi ve fen edebiyat fakülteleri tarafından çalışıldığı tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatı adına 1 tane hukuk, 1 tane de Güzel Sanatlar kapsamında çalışma yapıldığı görülmüştür. Çoğunlukla eğitim ve ilahiyat fakülteleri, kültürlerarası iletişimi değerler eğitimi kapsamına alıp değerler eğitimi çalışmaları yapmıştır. Kültürlerarası iletişimle ilgili tezlerin ise çoğunlukla Fen Edebiyat fakülteleri ve Halkla İlişkiler kapsamında çalışıldığı, yalnızca 12 tanesinin iletişim çalışmaları ya da gazetecilik bölümleri tarafından çalışılmış olduğu tespit edilmiş ancak çocuk edebiyatı aracılığı ile çocuğun kültürlerarası iletişim etkileşimini eleştirel bir yaklaşımla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İletişim alanında çocuğu inceleyen çalışmaların ise daha çok sosyal medya kullanımı, dijital oyunlar ve çizgi film-animasyon içeriklerine sahip oldukları göze çarpmaktadır.

‘Kültürlerarası İletişimde Çocuk Edebiyatının Rolü’ isimli bu çalışmanın temelini çocuk gerçekliği, kültürlerarası iletişim ve edebiyat oluşturmaktadır. Çıkış noktası çocuk ve çocukluk olan bu çalışmayı farklı kılan ise geleceğin vatandaşı olarak görülen çocukları kültürlerarası iletişim becerileri ile tanıştırmaya çalışan çocuk edebiyatına kültürlerarası iletişim bilimleri penceresinden bakan tez ve araştırmaların yeterince yapılmamış olmasıdır. İletişim bilimleri ile çocukların kesişim noktasında çalışmalar, ya çocukla nasıl iletişim kurulabilirin peşine düşmekte, pragmatik amaçlara dayanan pratik reçeteler sunmakta ya da çizgi sinema, animasyon ya da çocuk dergilerini incelemekte ve tematik bir paydada buluşmaktadır. Eğitim bilimleri alanının ise duyarlık eğitime yönelik çalışmaları dikkat çekmektedir. Kültürlerarası iletişimle eğitim bilimlerinin pedagojik bir kesişimi olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında, eserleri kültürlerarası iletişim değerleri açısından inceleyen pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır.

Kültürlerarası pedagoji ise daha çok ana dil öğretiminde ya da kültürlerarasılık değerlerine uygun müfredat vb konuları incelemektedir. Çocuk kitaplarının daha çok duyarlık eğitimi penceresinden incelendiği görülmüştür. İletişim Bilimleri Kültürlerarası İletişim disiplininin kapsayıcı penceresinden kültürlerarası iletişim ilkeleri ile edebiyata, çocuğa ve çocukluğa bakmanın alanyazınına heyecan veren ve farklı bir bakış açısı sunması temenni edilmektedir.

Bu tezde, çocuk edebiyatının çocukla ve kültürlerarası iletişimle ilişkisini incelerken kitabın yapısal formatının, eserin çocuk algısına uygunluğunun ya da kurgudaki didaktizmin peşine düşmekten daha fazlasına ihtiyaç duyulduğuna dair bir inançla hareket edilmiştir. Yılmaz, doktora tezinde bu durumu, “Çocuk edebiyatı kitapları, çocuğun sosyalleşme sürecinde onun sadece gelişmesine yardım edecek bir araç olarak görülmemeli, yapıtlarda yer alan olguların ve bunları çocuğa sunma biçiminin arkasındaki yaklaşımın, yani yetişkinlerin ve toplumun çocuğa ve çocukluk kavramına nasıl baktığının, onlara hangi anlamları ve beklentileri yüklediğinin işaretlerini taşıyan ve dönemin değer yargılarını belgeleyen zengin kaynaklar olarak da dikkate alınmalıdır” cümleleriyle ifade etmektedir (Yılmaz, 2012,s.4). Bu noktadan başlamayı hedeflediğim tez çalışmasında kültürlerarası iletişimi kapsayan eserlerin eleştirel kuramlar penceresinden ve diyalektik bir bakış açısı ile incelenmesinin, iletişim bilimleri ve çocuk edebiyatı sentezini sağlayarak alanyazına katkı sağlayacak bir çalışma sunması beklenmektedir. Çocukla ilgili yapılan çalışmalarda ve uygulamalarda çocuğun kendisini nesne olmaktan kurtarıp özne hâline getirmeye gayret eden bakış açısının diğer alan çalışmalarına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Çalışma buna ek olarak aşağıda belirtilen hususlarda katkı sunmayı amaçlamaktadır.

- Bu çalışma, kültürlerarası iletişim konusunu kapsamlı bir şekilde ele almış ve daha önce de bahsedildiği üzere alanyazında eksikliği hissedilen çocuk edebiyatının iletişim ile bağı gibi bir alt konuya odaklanarak bu alandaki bilgi birikimini artırmaya katkı sağlamayı hedeflemiştir.
- Bu çalışma, kültürlerarası iletişim teorilerinin ve yaklaşımlarının harmanlandığı pratik uygulamalar ve yapılandırılmak istenen anlam arasındaki ilişkiye dair bir görüş sunmayı amaçlamaktadır. Böylece teorik bilgiyi pratik yaşama geçirme potansiyeli vurgulanmıştır.
- Bu eserlerin hangi kültürlerarası iletişim unsurlarını içerdiğinin ve nasıl sunulduğunun tespit edilmesi hem kültürlerarası iletişim çalışanlarına hem

kitaplarla çocukları tanıştıran ebeveynlere, öğretmenlere, yazarlara, editörlere hem de çocuk edebiyatı alanında çalışanlara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4.Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Bu araştırmada, eseri oluşturan yazarların, kitapla çocuğu tanıştıranların ötekileştirme, farklılıklar, kabul ve uyum, ayrımcılık, göç ve göçmenlik gibi konuları içeren kitapları seçmelerindeki temel niyetin çocuklara kültürlerarası iletişim becerileri kazandırmaları ve farklılığı bir tür zenginlik olarak görme bakış açısını edindirmek olduğu varsayılmaktadır. Elbette, çalışma tüm eserlerin incelenmesine dayanmamasından kaynaklanan sınırlılıklarla birlikte araştırmacının alımlaması doğrultusunda farklı biçimlerdeki okuma ve yorumlarla eserlerin yeniden üretilebilir ve yorumlanabilir olduğunu kabul etmektedir ve genelleme yapma iddiasında değildir.

Kültür ve çocuğa ait araştırmalar disiplinlerarası çalışmalar kapsamında oldukça zengin bir kaynak dağılımına sahiptir. Bu tezde, araştırmanın kendi sınırları çerçevesinde kalarak kimlik, çocuk hakları, çocuğun ahlâki yargıları, kültürlerarası pedagoji ve alımlama bu çalışmanın sınırlarına dâhil edilmemiş ve eserler çocuk edebiyatının biçimsel özellikleri bakımından incelenmemiştir.

1.5.Tanımlar

Çocuk: Belirli bir yaş grubunda (genellikle 0-18 yaş) yer alan, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini sürdüren bireydir. Aynı zamanda kültürel anlamlar taşıyan bir toplumsal kurulum alanıdır.

Çocukluk: Bireyin doğumdan ergenlik dönemine kadar süren, biyolojik, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimin yoğun olarak yaşandığı, aynı zamanda kültürel ve toplumsal normlarla şekillenen bir yaşam evresidir. Bu dönem, yalnızca yaşla sınırlı biyolojik bir süreç değil; içinde bulunulan toplumun değerlerine, eğitim sistemine ve sosyal yapısına göre farklılık gösteren tarihsel ve kültürel olarak inşa edilmiş bir kavramdır.

Çocuk Edebiyatı: Çocukların yaşlarına, gelişim seviyelerine ve ilgi alanlarına göre oluşturulan, eğitici, eğlenceli ya da sanatsal amaçlar güden yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinin tümüdür.

Göç: Bireylerin veya grupların, ekonomik, politik, sosyal veya çevresel sebeplerle bir yerden başka bir yere kalıcı ya da geçici olarak hareket etmesidir

Ötekileştirme: Bir kişi ya da grubun, farklılıkları nedeniyle toplumdan dışlanması, değerinin düşürülmesi ve “biz” grubunun karşısında bir konumda yer alması sürecidir

Öteki ve Biz: Toplumsal kimlik oluşumunda grup aidiyeti "biz" kavramı üzerinden tanımlanırken, buna zıt olarak görülen birey veya gruplar "öteki" olarak şekillendirilir. Bu ayrım, benlik ve kimlik gelişiminde önemli bir rol oynar.

Mikro Saldırganlık: Çoğunlukla bilinçsiz ön yargılardan kaynaklanan, önemsiz gibi görünen ancak ayrımcı ve dışlayıcı sonuçlar doğuran sözlü, davranışsal veya çevresel iletilerdir. Özellikle azınlık gruplara mikro düzeyde zarar verir.

Kültürel Duyarlık: Farklı kültürlerin değerlerine, normlarına ve yaşam tarzlarına saygı gösterme ve bu farklılıkları anlama amacıyla bilinçli bir farkındalık geliştirme becerisidir.

Kültürel Farkındalık: Bireyin kendi kültürel kimliğini kavraması ve diğer kültürel yapılarının kendisinden farklı olabileceğini anlayarak kültürlerarası etkileşimde açık ve bilinçli bir tutum sergilemesidir.

Ön Yargı: Bireylerin veya grupların yeterli bilgiye dayanmadan, genellikle olumsuz şekilde geliştirdikleri, kalıplaşmış yargılara ve genellemelere dayanan tutum ve inançlardır.

Basmakalıp Düşünce (Stereotip): Bir grup insan hakkında, onların bireysel farklılıklarını göz ardı ederek, genellikle toplumsal olarak yaygınlaşmış kalıplaşmış düşüncelerle yapılan kapsamlı genellemelerdir.

Empati: kültürlerarası iletişim bağlamında, bireyin kendi kültürel bakış açısını bir kenara bırakarak, başka bir kültürden gelen bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamaya ve içselleştirmeye yönelik bilinçli bir çaba göstermesidir.

Çokkültürlülük: Günümüzde çok kültürlülük, politik, demografik ve sosyal bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin tercihleri, göç unsurları, çok uluslu yapılar ve aidiyet tanımının dönüşümü, kültürel kimliklerin çeşitlenmesine neden olmuş ve bu durum aynı toplumda çok kültürlülük ya da kültürel çeşitlilik durumunu meydana getirmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve Özeti

Bu bölümde kuramsal çerçeve öncesinde tez boyunca kullanılacak kavramlara detaylı şekilde açıklık getirilmeye çalışılmıştır, bu yüzden öncelikle ‘kavram’ tanımı yapmak yerinde olacaktır. Kavramlar; bir durumu, yaşantıyı ya da gerçeği doğru anlayabilmenin ve tanımlayabilmenin anahtarıdır. Düşünceleri, durumları tanıma ve ortak somut bir anlama büründüren kavramlar, toplumsal bilincin biçimlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Doğru anlama, anlamlandırma ve bilincin biçimlendirilmesinde ve yönetilmesinde eylem planlarına kılavuzluk ederek toplumsal olguların, durumların ya da sorunların gerçeklik olarak sunulmasında kullanılmaktadır. Kavramları tanımlamadan inşa edilmekte olan gerçekliğe dair çıkarımlarda bulunmak mümkün değildir, bu sebeple bu tez çalışmasında kavramların tanımlanması üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

Bu kavramlardan yola çıkarak birtakım sorulara da cevap aranmıştır. Çocuk edebiyatı gerçeğin ve yaşantıların anlaşılabilmesi için mi kullanılmaktadır yoksa egemen söylemin kendi gerçeğini yeniden üretmesinin aracına mı dönüşmektedir. Anlamları ortak kılma konusunda edebiyat ve iletişim nasıl konumlandırılmıştır, kültür kültürlerarası iletişim, göç ve göçmenlik vb kavramların da çocuk edebiyatının bir parçası hâline getirilmesinin ardında ne gibi bir motivasyon bulunmaktadır, bu motivasyonun ardında gerçekliğin sosyal inşasının bir yansıması olabilir mi gibi sorular araştırmanın merakla peşinden gittiği soru kümesini oluşturmaktadır. Kavramsal ve kuramsal çerçeve kültür ve kültürlerarası iletişim, toplum bilim ve çocuk edebiyatı ile çizilmiştir.

2.2. Kültür ve Kültürlerarası İletişim Kavramına Genel Bakış

Kültür ve iletişim kavramlarına farklı disiplinlerin disiplinin çalışma alanına ve alanın gereksinimlerine göre tanımlamalar getirdiği görülmektedir. Sözlük anlamı ile başlamak gerekirse, TDK’ye göre iletişim: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme,

komünikasyondur.” (TDK, 2025). İletişim, bireylerin toplumsal gerçekliği kolektif olarak yarattıkları ve sürdürdükleri süreç olarak tanımlanabilir.

Latince kökenli bir sözcük olan kültürün ilk anlamı ise “ekin”dir. Tıpkı ekin gibi belli bir sürede oluşan ve gelişen insan yapımı bir şeydir. Kültür kavramı; davranış, duygu ve düşüncenin art alanı olarak da tanımlanmaktadır.

İnsanların zaman içinde öğrendikleri ve toplumsal olarak yayılan kültür, insanların yaşam ve deneyimlerine anlam katan semboller, tasarımlar, tutumlar, inançlar ve değerlerden oluşmakta, aynı zamanda bireylerin çevreleriyle ve farklı kültürel yapıya sahip diğerleriyle ilişkilerinde de belirleyici bir rol üstlenmektedir (Latouche, 1993).

Öğüt’e göre ise, kültür her toplumun kendine özgüdür ve bireylerin etkileşimlerinden doğar, gelişir ve toplumsal yaşamın dinamik bir ürünüdür (Öğüt, 2018).

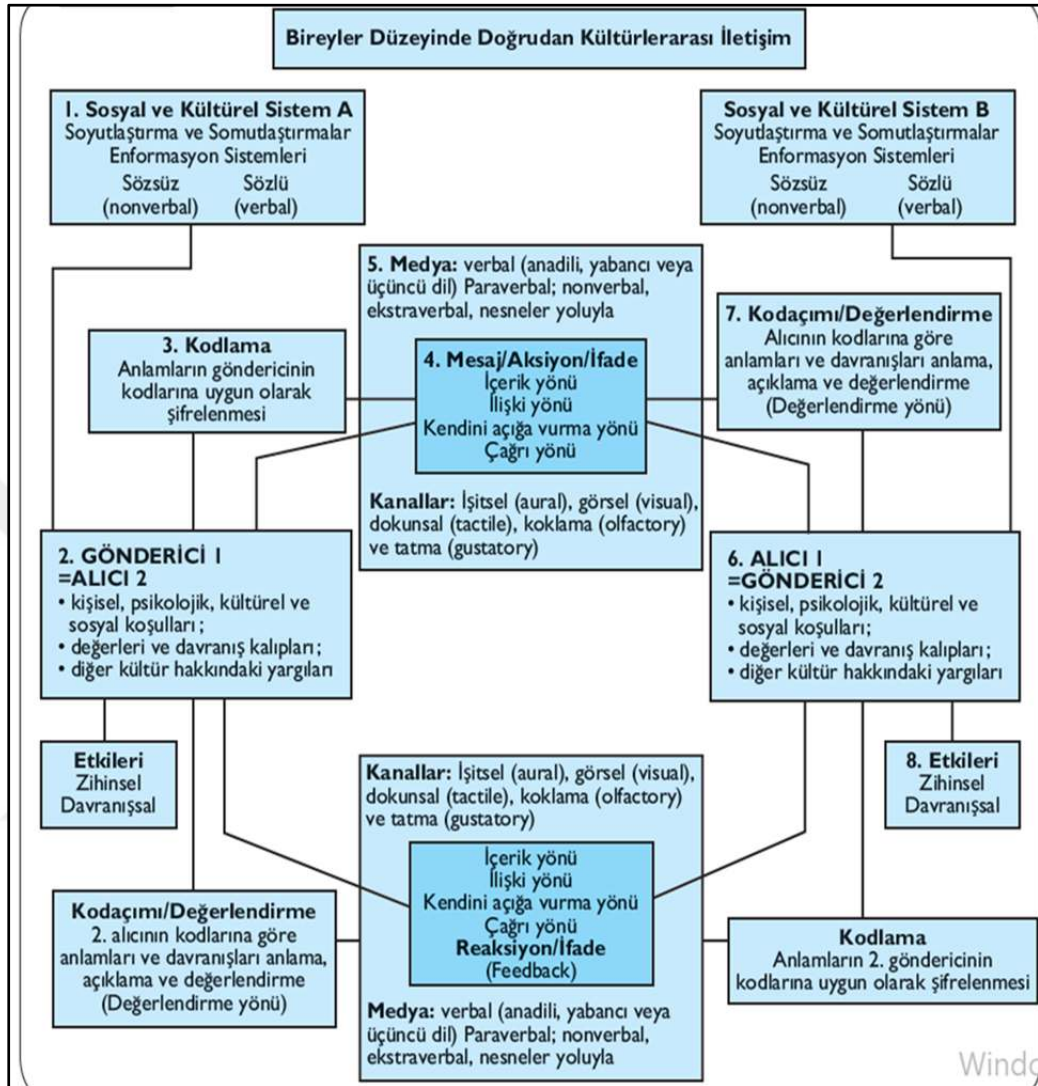
Güvenç’e göre kültür bir toplumun ya da toplumların birikimli uygarlığı veya belli bir toplumun kendisidir. Ayrıca bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi veya bir insan-toplum teorisidir (Güvenç, 1979).

Kültür tanımlarındaki çeşitlilikle birlikte tasnifinde de çeşitliliğin olduğunu söylemek mümkündür. Maddi ve manevi kültür soyut ve somut kültür; ulusal ve evrensel kültür, alt ve üst kültür gibi sınıflandırmalar da yapılmıştır. Bu sınıflandırma kitap inceleme süreci açısından da önemlidir. Aydın, kültürü, yerel, ulusal, alt, evrensel, hedef, kaynak kitle ve kaşıt kültür gibi başlıklar altında tasnif etmektedir (Aydın, 2020).

Bu tasnif bize aynı zamanda insanlığın, kültürü iletişimin bir sonucu olarak iletişikle kurduğunu da göstermektedir. Çeşitli nedenlerle kültürlerin karşılaşmalarının yoğunlaşması, kültürün iletişimi ve iletişimin de kültürü var etmesi döngüsünü hızlandırmış, kültür ve iletişimi birbirinden ayıramaz bir ikiliye dönüştürmüştür ve bize kültürlerarası iletişim diye bir kavramı sunmuştur.

Kültürlerarası iletişim söz grubunun diğer kavramı olan iletişimi ise temel yaklaşımlara göre tanımlamak gerekirse ilki **‘Süreç Yaklaşımıdır’**. Buna göre iletişim pek çok bileşeni ile çok boyutlu bir süreç içinde gerçekleşir ve duygu ve düşünceleri paylaşma sürecini ifade etmektedir. Bu paylaşma durumu istemli ya da istemsiz gerçekleşebilir. Diğer yaklaşım ise bu tezde üzerinde daha fazla durduğumuz **‘Anlam Yaratma Yaklaşımıdır’**. Buna göre iletişim; bir anlamın karşı tarafa aktarılmasını ifade etmektedir. Okunan bir metin, dinlenen bir müzik, gerçekleştirilen bir konuşma, izlenen bir film, bakılan bir fotoğraf zihinde anlam ya da anlamlar yaratmaktadır.

Metnin kendisi bir ileti; taşıdığı ve oluşturduğu ise anlamdır. Anlam yaratma ve algılama sürecini bir şema ile özetlemek gerekirse;



Şekil 2.1 Bireyler arası iletişimde anlam yaratma sürecini gösteren şekil

Kaynak: IŞIK, H. Kültürlerarası İletişim (Nisan 2022).

1. Bir numaralı kutucuk ile başlanabilir. İki ayrı sosyal ve kültürel sistemde, A ve B. sistemlerinde yetişmiş iki birey karşılaşıyor. Bu bireylerin çevrelerinden algıladıklarıyla gerçekleştirdikleri soyutlaştırmalar, yani düşünce, inanç ve duyguları ile zihinlerindeki soyut düşünce, dünya görüşü, fikir ve duygulardan ürettikleri somutlaştırmalar, yani şeyler, yasalar, kurallar birbirinden farklıdır. Ayrıca enformasyon sistemleri de birbirinden farklıdır. Farklı diller konuşur ya da aynı dili farklı şekilde kullanır, belli davranış ve hareketlere, şeylere, sözsüz sembollere farklı anlam verirler.

2. İki numaralı kutucukta gönderenin daha sonra alıcı olduğunu görüyoruz. Gönderen de alıcı da iletileri kendi kişisel psikolojik, kültürel ve sosyal koşulları içinde ve kültür değerleri, davranış kalıpları ve diğer kültür hakkındaki yargıları çerçevesinde hazırlar.

3. Üç numaralı kutucukta gönderenin iletmek istediği anlamları belirttiğimiz çerçeveye göre kodladığını görüyoruz.

4. Dört numaralı kutucukta ileti var. İleti sözel ya da sözsüz olabilir. Herhangi bir davranış, yüz ifadesi veya tutum, iletişim işlevi görür. Her iletinin, iletinin içeriği, iletinin alıcısıyla olan ilişkisini yansıtan bir boyutu ve iletinin göndericisinin kimliğini gösteren bir niteliği bulunmaktadır. Karşı tarafın kim olduğuna bağlı olarak, iletinin içeriği, hitap tarzı ve gönderenin tavrı değişiklik gösterebilir. Bir kişiyi çağırmak için ileti gönderdiğimizde, bu çağrı aslında bir içerik taşır. Örneğin, sözle "gel" diyebiliriz, elimizi sallayarak onu davet edebiliriz veya bir baş hareketiyle çağırabiliriz. İçerik her durumda aynı kalır; ancak karşıdakinin kimliği, ona nasıl hitap edeceğimiz ve kendimizi nasıl konumlandıracağımız açısından önem kazanır. Örneğin, öğretmenimize sözle "gelin", "gelir misiniz?" veya "lütfen gelin" dememiz, aramızdaki ilişkinin "sizli bizli" bir düzeyde olduğunu ve öğretmenin bizden daha yüksek bir statüde bulunduğunu ifade eder. İletinin ilişki ve kimlik belirtme özelliği, kültürlerarası iletişimde büyük bir önem taşır. Her topluluktaki ilişki ağları ve bireylerin bu ağlardaki konumları kültür tarafından şekillendirilir ve bu yerleşimler kültürden kültüre farklılık gösterir. Örneğin, bir kültürde bireylerin değeri yaşa göre belirlenirken, yaşlı kişiler daha önemli sayılabilirken, başka bir kültürde ekonomik güce sahip olanlar ön plana çıkabilir. Cinsiyetler açısından da benzer durum geçerlidir; bir kültürde kapıdan geçerken kadınlara öncelik verilebilirken, başka bir kültürde bu durum tam tersi olabilir.

5.Beş numaralı kutucuk, iletinin hangi kanalla gönderildiğini göstermektedir. Bireyler arasındaki yüz yüze iletişimde kullanılan kanallar, işitsel, görsel, dokunsal, koku ve tat kanallarıdır. İletiler, konuşulan dil ya da dil dışındaki araçlar (medya) aracılığıyla bu kanallardan alıcıya ulaştırılır.

6.Altı numaralı kutucukta alıcı yer alır ve mesaj/ileti alıcı tarafından kendi kültürüne göre algılanır.

7.Yedi numaralı kutucukta kod çözme ve değerlendirme aşamaları görülmektedir. İleti, algılandıktan sonra alıcının kültürel kodları çerçevesinde açılır, bağlama göre değerlendirilir ve bu değerlendirme sonucunda anlamlandırılır.

8.Sekiz numaralı kutucukta, bu anlamlandırmanın zihinsel ve davranışsal etkileri belirtilmektedir. İletiden çıkarılan anlam, alıcıya etki eder ve bu etki doğrultusunda alıcı bir tepki gösterir. İşte bu noktadan itibaren, gönderen konumuna geçmiş olur.

İletişimin bu devingen sürecine kültürel farklılıklar da eşlik edince bireyin kültürlerarası iletişim yeterliliğine ve bilgi alanlarına sahip olması ihtiyaca dönüşmektedir. Kültürel yeterliliğe sahip olmak için bireyin kültürel farklılıklara değer vermesi, empati kurabilmesi, bu beceriyi geliştirmesi, etkileşimde olduğu kültürel değerlere hassasiyet göstermesi beklenmektedir. Bu yeterliliği kazanabilmek ancak bilgi ve bilgi temelli farkındalıkla mümkündür. Seyedi, kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmek isteyen bireylerin sahip olması gereken bilgi alanlarını şu şekilde tasnif etmektedir (Seyedi, 2020, s. 247).

- a) Kùltürler, örgütler, kurumlar, tarih, farklı topluluklar ve ulusların genel yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- b) Kùltürün iletişim ve dili nasıl etkileyebileceğini anlamak,
- c) Belirli kültürlerarası ortamlardaki davranışları yönetebilmek,
- d) Kendi ve diğer insanların düşünce ve değerlerinin farkında olmak,
- e) Açık ve sağlıklı bir iletişim yoluyla yeni iletişimsel becerileri edinmek,
- f) Kùltürlerarası iletişimi etkileyebilecek farklı toplumlardaki bireylere karşı duyarlı olmak,
- g) Kişisel ve toplumsal etkileşimleri geliştirmek,
- h) Uygarlığın kalitesini artırmak ve zenginleştirmek,
- i) Etnik ve kültürel çeşitliliği tanımak ve buna saygı göstermek,
- j) Kùltürel bilinci geliştirmek,
- k) Dilsel öğeleri bağlama uygun kullanmak.

Teknoloji, iletişim ve ulaşımındaki gelişmeler, eğitim ağının gelişmesi ve göç gibi etmenler aynı toplumda farklı ülke, din ve kültürlerden gelen insanların karşılaşmasına, çalışmasına, üretmesine, tüketmesine kısaca birlikte yaşama durumuna zemin hazırlamıştır. Küreselleşme ile küçülen dünya artık kültürlerarası iletişimin kapsamına giren soru, sorun, cevap, çözümleme ve yaklaşımlar ile tanışmıştır çünkü aynı yerde daha homojen gruplar olarak yaşayan insanların kendi coğrafyaları dışına hareketliliğe başlaması farklı grupların birbiri ile temasını meydana getirmiş ve tüm bu değişimin sonucunda farklı coğrafyalardan beslenen, farklı kültürlerden insan grupları kendileri

dışındaki yaşantılarla yani kültür ile daha fazla temas etmiştir ve bu durum kültürlerarası iletişimin de kaçınılmaz doğuşu ile sonuçlanmıştır.

Kültürlerarası iletişimin tarihsel yolculuğunu kronolojik olarak vermeden önce gelişim sürecinde gerçekleşen sosyal olaylar ve bakış açılarını şöyle özetleyebiliriz. Kültürlerarası iletişimin tarihine göz attığımızda, 1950'lerden itibaren önemli bir ivme kazandığını söylemek mümkündür. Antropologlar, 1930 ve 1940'lı yıllarda dil ve kültür çalışmalarını bir araya getirerek kültürlerarası iletişim disiplininin temellerini atmaya başlamış olsalar da bu çalışmaların tutarlı ve sistematik bir yapıya sahip olmaması nedeniyle kültürlerarası iletişimin gerçek anlamda 1950'li yıllarda başladığı kabul edilmektedir. Edward T. Hall'ın 1959 yılında yayımlanan "Sessiz Dil" (The Silent Language) adlı eserinde ilk kez kullandığı "kültürlerarası iletişim" terimi, karşılaştırmalı kültür çalışmalarının da başlamasına olanak sağlamıştır (Kartarı, 2017). 1950'li yılların ardından bu alanın tarihsel gelişim sürecini şu şekilde özetlemek mümkündür 1960'larda, sivil haklar ve göç yasası ile ilgili siyasi olaylar ve Hippi akımı, kültürlerarası iletişim alanındaki çalışmaları sayıca arttırmıştır. 1970'lerde kültürlerarası iletişim alanında hızlı gelişmeler yaşanmış ve alanın bilimsel disiplin kabul edildiğinin ilk işaretleri olarak konuyla ilgili dergiler yayımlanmaya başlamıştır. 1980'lerde kültürlerarası iletişime yönelik kapsamlı çalışmalar sayıca artmış ve önemli kuramsal çalışmalar sahneye çıkmıştır. 1980'lerden sonra kültürlerarası iletişim, daha çok işlevselci ve postyapısalcı olmak üzere iki farklı gelenek etrafında incelenmiştir. 1990'lar ve 2000'lerde küreselleşme, kültürel çeşitlilik ve çok kültürlülük gibi konular çalışılmaya başlanmıştır.

Kültürlerarası iletişim disiplininin tarihsel gelişimini kronolojik olarak özetlemek gerekirse;

1. 1950-1955 yılları arasında Amerika'da Dış Servisler Enstitüsü (FSI) kurulmuş ve Hall burada diplomatlara dersler vermiştir.
2. 1955 yılında Hall'un kültürlerarası iletişim üzerine kaleme aldığı ilk eser "The Anthropology of Manners" yayımlanmış, ardından 1959'da "The Silent Language" basılmıştır.
3. 1960'lı yıllarda Pittsburgh Üniversitesi gibi okullarda bu alanda dersler verilmeye başlanmış ve Alfred Smith'in 1966 yılında "Communication and Culture" adlı eseri yayımlanmıştır.

4. 1970 yılında Uluslararası İletişim Birliği kurulmuş, 1972'de Larry A. Samovar ile Richard E. Porter'ın "Intercultural Communication: A Reader" adlı kitabı kaleme alınmıştır.
5. 1973 yılında L. S. Harms tarafından "Intercultural Communication" isimli ilk ders kitabı basılmış; 1974'te Uluslararası ve Kültürlerarası İletişim Komisyonu (1970 öncesi adı: Speech Communication Association) tarafından Uluslararası ve Kültürlerarası İletişim Yıllıkları yayımlanmaya başlamış ve Uluslararası Eğitim, Uygulama ve Araştırma Topluluğu kurulmuştur.
6. 1975 yılında Fathi Yousef ve John C. Condon tarafından "An Introduction To Intercultural Communication" adlı ikinci ders kitabı çıkarılmış; 1977'de "International Journal of Intercultural Communication" dergisi yayın hayatına girmiştir.
7. 1983 yılından günümüze kadar kültürlerarası iletişimde teorik gelişmeler ön plana çıkmış, bahsedilen yıllıklar üç ciltlik kültürlerarası iletişim teorisine ayrılmıştır.
8. 1998 yılında "International Academy of Intercultural Relations" kurulmuştur

Kültür farklılığı artık sadece insan toplulukları arasında değil, aynı topluluktaki farklı bölgeler, meslek grupları, aileler, işletmeler, kurumlar ve kuruluşlar arasında da yaşanır hale gelmiştir. Kültürlerarası iletişimin bir konusu da bu yüzden gündelik yaşamdır. Farklı kültürlerle ait insanlar arasındaki etkileşim, bu etkileşimin gerçekleştiği ortamlar ve bu ortamları şekillendiren diğer bileşenler de kültürlerarası iletişimin alanına girmektedir ve çalışma alanı da esasen bu karşılaşmalarda gerçekleşen etkileşimdir. İnsan ancak dilinin elverdiği ölçüde düşünebilir ve kültürlerarası iletişim de birbirini anlama çabası ve düşüncesi noktasında bireylere yeni bir dil sunmaktadır.

Kültürlerarası iletişimin amacı, farklı kültürlerin etkileşim sürecini bütün yönleriyle analitik olarak anlamak, çözümlemek, açıklamak ve bu tür iletişim süreçlerinin engelleri ya da sonuçlarına dair öngörüler geliştirmek, bu engelleri ortadan kaldırmak için etkin iletişimin yollarını aramaktır. Bu amaç için süreci oluşturan bileşenlerin tanınması ve birbirleriyle olan ilişkilerinin anlaşılması önemlidir. İnsanın ihtiyaçlarına yönelik oluşturduğu somut ve soyut öğeleri, norm, davranış biçimleri ve sembol gibi bileşenlerden oluşan kültür zaman içerisinde farklı coğrafyalarda, koşul ve

topluluklar içinde değişim süreçlerinden geçer, başkalaşır ve özgün kültürler ortaya çıkar. Kültürlerarasılık ile aynı topluluk içinde bile cinsiyet, din, etnik, yaş ve meslek gibi farklı grupların kültürlerinin ve iletişiminin farklılaştığı bilinmektedir. Kültürlerarası iletişim süreci, kültür içi süreçlerden farklı olarak, anlamlandırma aşamasında kültürel farklılıkların etkisiyle anlamın değişebildiğı ve yanlış anlamaların ortaya çıkabildiğı bir duruma dönüşebilir. Bu da alıcı üzerinde istenmeyen etkilerin ortaya çıkmasına yol açabilir.

Gudykunst ise “Kültür ve iletişim olmak üzere iki köklü bileşeni içeren kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesi ile ortaya çıkan iletişimi ifade etmektedir” tanımı ile kültürlerarası iletişime en sade tanımı getirmiştir (Gudykunst, 2003).

Stewart, ‘Outline of Intercultural Communication’adlı çalışmasında kültürlerarası iletişim eğitiminin önemli olduğunu dile getirmiş ve kültürlerarası iletişim çalışmalarının sonuçlarının gerçek hayata uyarlanabilir olması gerektiğini vurgulamıştır (Stewart,1973). Bu açıklamadan yola çıkarak kültürlerarası iletişim eğitimi ile bireyde şu tip değişimler görülmesi beklenmekte ve bu değişimler kültürlerarası iletişimin ilgili amaçlarını oluşturmaktadır:

1. Alternatif gerçekler arasından enformasyon seçmek,
2. Kültürlerarası iletişimi karar alma sürecinde uygulamak,
3. Algılama ve anlamlandırma sürecini şekillendiren genelleştirmeleri ve kavramları tanımlamak ve kavramak,
4. Farklı kültürlerle etkileşime girildiğinde iletişime yardımcı olan kültürel kavramlara duyarlı hale gelmek,
5. Kültürel öz algı (cultural self perception) ve tutumlardaki merkezi bakış açısını daha yüksek bir empati seviyesine ulaştırarak değiştirmek
6. Farklı kültürlerle etkileşimdeyken sergilenen davranış ve tutumları, duygu ve uyumluluğı artırmak adına yönetmek,
7. Farklı kültür etkileşiminde sosyal performansı geliştirebilmek için değişen davranış ve algılama biçimine uyum sağlamak,
8. 8) Kültürlerarası yeterlilik öncesi ve sonrası duygusal ve algısal değişikliği bütünleştirmek (Stewart 1973 akt. Sarı, 2004).

Dönemsel gelişmeler kültürlerarası iletişimin tarihsel süreçteki dönüm ve kırılma noktalarına da yansımış ve kültürlerarası iletişime yönelik temel kuramları ve eğilimleri ortaya çıkarmıştır (Dinç, 2018). Bitirim Okmeydan, “Kültürlerarası İletişim Alanındaki Eğilimler” isimli çalışmasında kültürlerarası iletişime yön veren temel kuramların tarihsel sırasıyla şu şekilde olduğunu belirtmiştir. (Bitirim Okmeydan, S, 2020)

1. **Kalıp/Örüntü Değişkenleri:** Talcott Parsons tarafından 1951 yılında geliştirilen *Kalıp Değişkenler Kuramı* temel değişkenlerin bireylerin toplumsal eylemlerini ve tercihlerini belirleyen örüntüleri temsil ettiğini savunan bir kuramdır.
2. **Enformasyon Sistemleri Kuramı:** İnsan etkinliklerini on temel boyut üzerinden açıklayan kuram, Edward T. Hall tarafından 1959, 1976 ve 1983 yıllarında yürütülen çalışmaların derlenmesiyle oluşturulmuştur.
3. **Değer Yönelimleri Kuramı:** Florence R. Kluckhohn ve Fred L. Strodbeck tarafından 1961 yılında geliştirilmiştir ve insan etkinliklerini beş temel yönetime göre sınıflandırmaktadır.
4. **Kültürel Boyutlar Kuramı:** Geert Hofstede’nin 1980 yılında öncülüğünü yaptığı bu kurama göre her ülkenin altı boyut ekseninde farklılaştığını ifade etmektedir.
5. **Kültür Boyutları Kuramı:** 1993 yılında Alfons (Fons) Trompenaars ve Charles Hampden-Turner tarafından geliştirilen ve 1998’de yeni boyutlarla genişletilen bu kuram; insan, zaman çevre ilişkisi ekseninde kültürleri inceler ve temel kültürel farklılıkları yedi boyutta toplar.

Türkiye özelinde kültürlerarası çalışmalara bakmak gerekirse; Türkiye’de kültürlerarası iletişim araştırmaları ve çalışmaları, genellikle sosyolojik bir çerçevede gerçekleştirilmektedir. Özdemir’in belirttiği gibi, *bu alan, göç sosyolojisi, sosyal ve kültürel antropoloji ile etnoloji disiplinleri altında gelişimini sürdürmektedir* (Özdemir, 2011). Bu süreçte, iletişim alanının da oldukça önemli bir rolü olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de kültürlerarası iletişim çalışmalarının ilki, 1996 yılında Ankara Üniversitesi’nde Prof. Dr. Asker Kartarı’nın ders vermesiyle başlamıştır. Bunu takiben, 2003 yılında Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi’nde seçmeli bir lisans dersi olarak sunulmuş ve 2005 yılında Başkent Üniversitesi İletişim Fakültesi’nin lisans

programına dâhil edilmiştir. Günümüzde ise pek çok İletişim Fakültesi'nde kültürlerarası iletişim dersi lisans düzeyinde verilmeye devam etmektedir (Özdemir, 2011).



2.3. Kültürlerarası İletişim Kavramlarına Genel Bakış

Kültür, insanların davranış biçimlerini şekillendiren *ortak anlamlar* sistemidir. Her topluluğun kendine özgü özelliklerini taşıyan kültür, ait olduğu toplumda bireylerin birlikteliğini sağlayan toplumsal ve bireysel genetik kodların birleşiminden oluşur. Pershina, kültürün topluluklara özgü niteliğini, kültürel altyapıya bağlı iki farklı iletişim süreci ile açıklamaktadır: bunlardan ilki kültür içi iletişim, diğeri ise kültürlerarası iletişimdir (Pershina, 2010). Kültür içi iletişimde, bireyler aynı kültürel altyapıyı ve iletişim kurallarını paylaşırken; kültürlerarası iletişimde, bireyler arasında kültürel farklılıklar bulunur ve bu durum, değiş tokuş edilen işaretlerin her zaman aynı anlama gelmemesine yol açar. Sonuç olarak, bu süreçte ortaya çıkan davranışların hem sözlü hem de sözsüz boyutlarında belirsizlik yaşanır. Böyle bir durum, kültürlerarası karşılaşmalarda diğer tarafın davranışlarının bizim beklentilerimize uymamasına yol açar; bu da, yaşananları kendi değer sistemimize yönelik bir ihlal olarak algılamamıza neden olabilir. Hissettiğimiz olumsuz duygular, belirsizlikle birleşerek çatışmaların doğmasına zemin hazırlar. Belirsizlik azaldığında bile, mevcut kültürlerarası anlam farklılıkları nedeniyle çatışmaların sürmesi kaçınılmazdır (Pershina, 2010, s. 79).

Kültürlerarası iletişim ise bu çatışmalara çözüm üretebilmek için pek çok kavrama açıklık getirmeye çalışmaktadır. Bu tez çalışmasında ise çok kitaplarının kültürlerarası iletişime dair hangi kavramları, nasıl sunduğunun incelenebilmesi için tüm bu kavramların detaylı bir şekilde açıklanmasına ihtiyaç duyulmuştur.

2.3.1. G   

Birleşmiş Milletler Sığınmacılar Yüksek Komiserliği ve Türkiye Birleşmiş Milletler  rg t 'ne göre 2025 yılı Nisan ayı sonu itibariyle Dünya'da 122,1 milyon zorla yerinden edilmiş insan varken, bu insanların 53,5 milyonu kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiştir. 5,9 milyonu ise uluslararası koruma ihtiyaç içerisindedir. 8,4 milyon insan ise sığınmacı olarak hayatlarını başka ülke de devam ettirmek zorunda kalmışlardır (UNCHR, 2025). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, mülteci ve sığınmacı kavramlarının farklılığıdır. Mülteciler yasal bir süreçten geçmişken, sığınmacılar halen resmi bir inceleme sürecinde ve geldikleri ülkeye yaptıkları başvurunun sonuçlanmadığı aşamadadırlar (IOM, 2009).

2.3.2. Ön Yargı ve Basmakalıp Düşünceler

Yabancı ve öteki ile karşılaşmalarımızda, anlamadığımız kavramları, tutumları ve davranışları sosyal çevremizden edinir ve doğruluğunu sorgulamadan, hatta sorgulama isteği duymadan varsayımlar hâline getiririz. Sosyalleşme sürecinde birey, çeşitli kültürler, ülkeler, inançlar ve sosyal gruplar ile ilgili belirli özelliklere dayanan görüşler oluşturur. Bu fikirler, etkileşim ve sosyalleşme süreçleriyle şekillenir ve zamanla kalıplaşmış düşüncelere dönüşür; bunlar aslında zihinlerimizdeki varsayımlarımızla oluşturduğumuz imgelerden başka bir şey değildir. Sosyal bilimler alanında bu tür kalıplaşmış düşüncelere "stereotip" adı verilir. Stereotipler, *insanları belirli gruplara veya kategorilere ayıran zihinsel yapılardır*.

Bir kültür, ulus veya grup ile ilgili bireysel deneyimlere dayanan düşünceler ve yargılar olarak tanımlanan ön yargılar, bireydeki mevcut kalıp düşüncelerin deneyim temelli duygusal tutumlarla etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bir birey kalıp düşüncelerle hareket ederek öteki ile etkileşime girer, bu etkileşim sonucunda oluşan duygusal tepkilerle bir yargı oluşturur. Bu yargı oluşurken ön yargılarla beslenen ve gerçek bir diyalog kurmaktan kaçınan bireylerde iki duruma rastlanır: *algıda seçicilik ve seçici kaçınma*. **Algıda seçicilik**, bireyin mevcut tutumuna uygun mesajları ve tutumları görmesi ve algılaması; **seçici kaçınma** ise bireyin inançlarıyla çelişen mesajlardan kaçınma eğilimidir. Oluşan bu yargı, aynı grup veya kültürün diğer üyeleriyle karşılaştığında ya kendi kültürünü yüceltme ya da ön yargı olarak devreye girmektedir. Lipmann'ın, 'farklı gruplardaki insanlar için zihnimizde şekillendirdiğimiz görüntüler' olarak tanımladığı kalıp düşünceler ön yargıların oluşumuna zemin hazırlar ve bu nedenle sıranmamış yani varsayılan bilgi kaynakları olarak, gerçeklikten oldukça uzak bir değere sahiptir (Lipmann, 1922). Ön yargı ile kalıp düşünceler arasındaki fark; ön yargının şeyler, bireyler, gruplar ve ilişkilere yönelik değerlendirici yargı olmasıdır.

Ön yargı, bilinmez olana, yeni olan, alışılmışın dışındaki her şeye hissedilen bilişsel, duygusal ve sosyal mesafe ve güvensizlik olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamanın önemi farklılığın yarattığı kaygıdan uzaklaşma istediğine yaptığı vurgudur. Yeni ya da farklı olanın kabulü, mevcut olanın kaybedilme riskiyle ve toplumsal düzenin bozulma ihtimaliyle bağlantılıdır ve kaygıyla sonuçlanmaktadır. Ön yargı ise bu kaygıdan kaçınmanın çaresi olarak da kullanılmaktadır. Toplumda egemen olan kültür, aynı zamanda şüphesiz ki egemenliğin getirdiği bir güç konumundadır ve

bu durum, tüm güç alanlarında olduğu gibi kültürlerarasında da bir iletişim mücadelesi yaratmaktadır çünkü yeni ve farklı olanın mevcut ve egemen olanı bozma ihtimali bulunmaktadır. Larrain ise, bu durumu bir tür **kültürel hiyerarşi** olarak tanımlamaktadır (Larrain, 1995), Hiyerarşi ise ast-üst, güçlü-gücsüz, yetkili-yetkisiz, emir veren-emri uygulayan gibi dualitelere sahiptir. Öteki ile iletişim de elbette bu hiyerarşiden bağımsız değildir oysa iletişimde eşitliğin kabulü olmazsa olmaz ön şarttır ve iletişim ayrımcılıktan uzak ancak koşulsuz eşitlik ile mümkündür.

2.3.3. Biz ve Ötekiler

İnsan, doğduğu andan itibaren sürekli bir iletişim içindedir. Ancak iletişim, yalnızca bir bilgi aktarım aracı değil; aynı zamanda bireylerin düşünce ve duygularını şekillendiren, yapılandıran bir süreçtir. İletişimi sadece basit bir mesaj gönderme ve alma süreci olarak değerlendirmek, bu etkileşimin derinliğini görmezden gelmeye neden olmaktadır. Oysa iletişim, sosyal, kültürel, psikolojik ve duygusal boyutlarıyla hayatın ve toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Birey, biyolojik bir varlık olmanın yanı sıra sosyal bir varlık olarak da diğerleriyle etkileşimde bulunma gereksinimi duyar. Bu etkileşim, bazen pasif ya da aktif, gönüllü ya da zorunlu bir iletişim biçiminde gerçekleşir.

Her bireyin "öteki" olarak adlandırdığı kişiye yönelik algısı, o kişiyle kurduğu iletişimi etkilemektedir. Yabancı ile iletişim kuran birey, genellikle belirsizlik hissi yaşar ve bu belirsizlik kaygı ve korku duygularını beraberinde getirebilir. Bu nedenle birey, kaygısını azaltan, belirsizliği yok eden kendi grubuna; ailesine, arkadaşlarına ya da kültürüne yani aslında kendine yönelme eğilimindedir çünkü orası; tanıdık, bildik ve kendisine ait bir yerdir. İletişimimizde belirsizliği azaltmaya yönelik bu tutum, bireyin açık ya da kapalı zihniyetiyle doğrudan ilişkilidir. Açık bir zihin, diğerlerini anlama arzusunu artırırken, kapalı bir zihin bu isteği sınırlar. Birey, bu süreçte sosyal kategoriler oluşturur ve gruplar meydana getirir. Bu toplumsal kategoriler, *kaygı eşiklerinde* belirleyici bir rol oynar. Kendi iç grubuna karşı olumlu duygular beslerken, dış gruba karşı olumsuz, hatta düşmanca tavırlar geliştirebilir. Bu düşmanca duygular, yabancıların varlığından mı kaynaklanıyor, yoksa bireyin o kişiyle olan durumu nasıl yöneteceği konusundaki belirsizliğinden mi? Öteki, birey için gerçekten nedir? Damgalanmış, değersizleştirilmiş bir varlık mı yoksa farklılıklarıyla zenginlik katan bir unsur mu? Kültürlerarası iletişim bu soruların peşinden giderken bir takım kavramlara da açıklama getirmiştir.

Kültürlerarası iletişimi karşımızdakini anlamak, karşımızdaki kişi tarafından anlaşılacak, anlamları ortak kılmak, muhtemel kültür ve iletişim çatışmalarını önlemek amacıyla kalbi duygular, zihinsel duyarlık ve farkındalıkla sergilenen çift yönlü bir iletişim çabası olarak da tanımlayabiliriz. Bu sürecin en önemli engeli; basmakalıp düşünceler, ön yargılar, etnikmerkezcilik, kültürde algıda seçicilik, seçici kaçınma gibi nedenlerle *karşılıklılık değerini* sağlayamamaktır. Karşılıklılık yerine öteki-biz çatışması önemli bir iletişim engeli yaratmaktadır ve bu kavrama diğerlerine göre daha ayrıntılı yer verilmiştir.

Kendi ve öteki arasında yapılandırılan anlamlar kültürlerarası iletişimin özünü oluşturmaktadır. Öteki bir yabancıdır. Öteki ile iletişimde yabancının nereye ve nasıl konumlandırıldığı önemlidir. Yabancının konumundaki temel sorun; *ters konumdur*. Uzak olması gerektiğine inanarak konumlandığımız yabancı yakın konuma geldiğinde yakın-uzak algımız bozulmakta ve bu konumlandırmadaki şaşma bireyde tehdit edilme duygusu uyandırmaktadır. Birey kendisi ile aynı kültürden olmayan, benzer üyelerden oluşmayan ‘yabancıyı-ötekini-diğerini’ uzakta tutmaya çalışır. Bunun için kendini güvende hissetmesini sağlayacak mükemmel ve en kolay formül hazır: ötekileştirme...

Binlerce yıllık geçmişi ile insanlık, milyonlarca yıllık tarih içinde var olma, varlığını devam ettirme mücadelesi vermiştir. Bu mücadelede kendini var etmek için karşı ben oluşturmuş ancak mücadele içinde olduğu karşı bendeki ‘ben’ tarafını zamanla unutup ‘karşı’ tarafı ile devam etmiştir. Biz ve öteki kavramlarını tanımlayabilmek için sosyal bilimlerde kullanılan belli bir gruba mensup olanlar için kullanılan *grup içi*, diğerler için kullanılan *grup dışı* terimlerinden faydalanabiliriz. İletişim bilimlerinde ise grup içi olanlar bize, grup dışı olanlar ise öteki kavramına denk gelmektedir. Toplumsal tabaka, meslek, din ve etnik gruplar sınıf ve doku kültürün altındaki hücre kültürler, kendi dışlarında kalanları yabancı ve öteki diye nitelendirir. Biz ve öteki arasındaki kültür ve yaşam farklılıklarına olan bakış açısı ise iletişimde daha da özelde kültürlerarası iletişimde farklılaşmalara kaynaklık etmektedir. Kendi kültürünü anlamayacağı ön kabulü ve kendi kültürü tarafından anlaşılamayanları yabancı veya öteki olarak adlandırmak ve dışlamak ise *ötekileştirmedir*. Bu ötekileştirme tutumu ise kültürlerarası iletişimdeki önemli engellerden biridir.

Biz-Ben-Kendi kapsamı dışındaki insanlara duyarlılığı yitirme, onları anlama çabasına engel olur ve istekli, gönüllü ve ön yargılardan arınmış bir anlama çabası olmadan anlamları ortak kılmak ve ötekine düşmanca, dışlayıcı tavırları ve nefret

söylemini azaltmak mümkün değildir. Nefret söylemi ötekileştirmenin dilsel boyutunu oluşturur, bunu engellemenin yolu ise diyaloga açık olmaktır. Diyaloga kapalı olan toplumlar ötekileştirilen grupların yaşama katılma haklarını yok sayar, varoluş haklarını, kültürlerini yaşama-yaşatma ve kültürleri ile yaşama hakkından alıkoyar, onları baskı altına alır, sindirir ve onlara karşı tahammülsüzlük sergiler. Diyaloga kapalı olmanın pek çok nedeni olabilir: Korku, özgüven eksikliği, kendini güvende hissetmeme, kibir, çarpıtılmış akıl yürütme, yadsıma, bir suçlu yaratma, duyarsızlık diye bu liste uzar gider. Oysa öteki ve biz arasındaki bağ bizi meydana getirir ve anlamlı bir öteki-bizi var eden de ötekinin ve onun kültürüne karşı takındığımız kabul etme ve edilme mesafesidir. Ötekileştirmede birey yabancı ile iletişim kurarken onunla kendisini birtakım değer ölçütlerine göre kıyaslamaktadır. *İç grup yanlılığı* ile ya kendisini daha güçlü, iyi, ahlâklı ve olumlu konuma getirecek şekilde kendi kültürüne ait tüm olumlu yönlerini ya da öteki kültürün olumsuz unsurlarını algıda seçicilikle seçer ya da tam tersi kendi kültüründeki olumsuz unsurları, öteki kültürde ise olumlu unsurları seçici kaçınma ile görmezden gelme eğilimi göstermektedir. Her iki durumda da birey anlam ve anlaşılma çabasından uzaktır.

Özdemir'in açıklamasıyla 'ötekileştirme' kavramı anlamları ortak kılmaktan uzaklaşmaktır, anlaşılmayanı anlatmak ya da anlamaya çalışmak çabasından ve niyetinden gayrı düşmektir. (Özdemir, 2022) Bu uzaklaşma ve duvar örme hâli ise kaçınılmaz olarak öteki kavramına olumsuz bir anlam yüklemeye neden olmaktadır. Oysa herkes bir şekilde ötekidir. Öteki diye nitelediğimizde de biz karşıımızdaki için ötekiyizdir. Bu nedenle öteki olmanın doğal ama ötekileştirmenin doğal olmadığını anlatmak gerekmektedir çünkü beni ve bizi tanımlayan ötekidir. Kendimizi öteki ile ya aynılığımız ya da farklılığımızla tanımlarız dolayısıyla aslında öteki bizim kurucu unsurumuzdur. Öteki olmadan ben ya da bizden söz edilemez. Kültürlerarası iletişimin yapmaya çalıştığı ise insanın süreç içinde unuttuğu 'karşı ben' kavramını insana hatırlatmaktır. Ötekileştirme tükenme ile sonuçlanan çift yönlü bir var oluşturmaktır. İnsanlar ve onların kültürleri diğer kültürlerden ayrı tutulur ya da yalıtılırsa kendileri de tükenir. Bizi var eden bir ötekine ihtiyacımız vardır ve aslında birey kimliğinin kurucusu olan öteki ile ikinci doğumunu yaşar.

İnsan, kültürü toplumsal etkileşim ve kurduğu iletişim ile öğrendiği için kültürlerarası iletişim, "öteki" ile iletişimin bir kültüre nasıl dönüştüğünü anlamaya çalışmaktadır bu yüzden kültürlerarası iletişim, iletişim pratiklerine dayanan bir yeterlilik setine indirgenemez. Çocukların bu anlamlandırma sürecinde en önemli

kolaylaştırıcılarından biri hayatlarını düş ve düşünce ile dolduran kitaplardır. Kitaplar duygusal, kültürel ve zihinsel kodlar ve anlamlar yüklenmiş önemli bir eğitim ve sosyalleşme aracıdır. Çocuk kitaplarında duyguları ifade etme, düşünceyi açıklama yolları ve kullanılan kelimeler, resimler, kelimelerin kullanıldıkları bağlamlar önemlidir. Öteki ile iletişim çocuk dünyasında modellemelerle şekillenmektedir.

Çocuk yabancıyı ve onunla kuracağı iletişimi tanımlarken gerçekliği ve gerçek hayatın modelini, toplumla etkileşimle ya da kitaplar gibi dünyamsı, yapay ancak aslına uygun modelleri sunan araçlarla oluşturur. Kitapların verdiği mesajlar, sunduğu önermeler ve ötekine bakış ve ötekinin bakışının aktarılması yoluyla kitapların doğrudan ya da dolaylı olarak anlamı yapılandırma, gerçekliğin inşası ve özgün bir model oluşturma konusunda önemli bir yeri ve işlevi vardır. Kitapların çocuğun ötekiyle kurduğu iletişimde, bireysel değerler oluşturmada, karakter yöneliminde ve sosyalleşmesinde önemli bir akıl hocalığı rolü vardır. Bu rol ile birlikte çocuk edebiyatında, bu tema etrafında yaratılan eser sayısı artmaktadır. Çocuk edebiyatında; öteki kavramını işleyen kitap sayılarının ve bununla ilgilenen yazarların artmasının nedeni, yeniçağ çocuğunun göçün getirdiği sosyal değişimleri artık çok daha erken yaşlarda deneyimliyor olmasıyla açıklanabilir.

Daha homojen gruplarda yaşayan eski çağın çocukları öteki ile bu kadar yoğun ve erken yaşlarda karşılaşmazken göçle oluşan heterojen gruplarda ve toplumda kendi etnik kökeni, dini, kültürü ve dili dışında pek çok insanla temas hâlinde olmak, etkileşim içinde yaşamak ve bu yaşamda ortak anlamlar yaratmak durumundadır.

2.3.4. Ayrımcılık

Ön yargıların bireylerin davranışlarını etkilemesi ve davranışa dönüştürmesiyle birlikte ayrımcılık ortaya çıkmaktadır. Ayrımcılık, en genel tabiri ile belirli bir kişiye veya gruba karşı olumsuz tutum ve yargıya dayalı davranış sergilemek olarak tanımlanabilir. Ön yargıdan farklı olarak, "ayırım" terimi, belirli bireyler veya gruplara yönelik haksız veya olumsuz davranışları ifade eder. Bu tür yargılar ayrımcılığa yol açabilir; ancak, ön yargılı kişiler her zaman bu tutumlarını eyleme dökmeyebilir ve ayırım yapmamayı tercih edebilirler.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komitesi ayrımcılığı, ayırma, dışlama, kısıtlama gibi durumlar üzerinden ve ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal köken gibi kriterlere dayanarak hak ve özgürlüklerin engellenmesi olarak tanımlamaktadır.

Ayrımcılık, bir devlet veya toplumun bazı bireylerinin, diğer bireyler veya gruplar tarafından sahip olduğu hak ve ayrıcalıklardan mahrum bırakılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Görengeli, bu durumu ise bir gruba veya grubun üyelerine karşı olumsuz düşünce, hoşlanmama, dışlama ve nefret gibi duyguların ortaya çıkışı olarak açıklamaktadır (Görengeli, 2012).

Ayrımcılık üç ana şekilde kendini gösterir: *doğrudan ayrımcılık*, *dolaylı ayrımcılık* ve *dolayısıyla ayrımcılık*. Doğrudan ayrımcılık, bir kişi veya grubun hak ve özgürlüklerinden eşit bir şekilde yararlanmasını engelleyen dışlama ya da farklı muamele gibi davranışları içerir. Dolaylı ayrımcılık ise, herkese uygulandığı düşünülen fakat bazı bireyler veya gruplar üzerinde olumsuz etkiler meydana getiren yasal düzenlemeleri kapsar. Dolayısıyla ayrımcılık, bireyin kimliği ya da cinsiyeti değil, yakınlarının ait olduğu gruplar nedeniyle maruz kaldığı olumsuz davranışları ifade eder.

Ayrımcı tutumlar, genellikle karşı olma durumu ile başlar; bu, bireyin aynı düşünceleri paylaşmadığı kişilerle iletişim kurmaması ya da bu kişiler hakkında olumsuz konuşması şeklinde ortaya çıkabilir. İkinci bir durumda, hoşlanmadığı veya ön yargı beslediği kişilerden uzak durma eğilimi söz konusudur. Son olarak, fiziksel saldırılar gibi daha ciddi ayrımcı eylemler de bu sürecin bir parçası hâline gelebilir. Bu tür saldırgan davranışlar, ön yargı duyulan gruba karşı şiddet ve onun türevlerini içerebilir.

2.3.5. Etnik Merkezcilik

Etnosentrizm, Yunanca "ethnos" (halk) ve "center" (merkez) kelimelerinin birleşimiyle oluşan bir kavramdır. Bu terim, biyolojik farklılıklardan ziyade kültürel farklılıklara işaret eder ve bireylerin kendi gruplarının kültürünü merkez alarak diğer kültürleri bu çerçevede değerlendirmesini anlatmaktadır.

İnsanların birbirlerini anlamalarını engelleyen en temel sebeplerden biri, bireylerin kendi benliklerine, inançlarına, dünyaya bakış açılarına ve ait oldukları gruplara, kültürel kimliklere, toplumsal statülere ve cinsiyetlerine karşı besledikleri inançları tartışmasız referans olarak alıp hareket etmeleri ve bu özellikleri tartışma dışı bırakmalarıdır. Bu durumu kısaca **merkezcilik** olarak tanımlayabiliriz. Merkezciliğin pek çok biçimi vardır, ancak etnik merkezcilik, kültürlerarası iletişim bağlamında en belirgin olanıdır. Etnik merkezcilik, bireylerin içe kapanan ve savunmacı tutumlarıyla iletişim ve kültürlerarası etkileşim açısından ciddi engeller oluşturur.

Sumner'a göre, etnik merkezcilik bireylerin kendi gruplarını her şeyin merkezi olarak görme ve diğer grupları bu perspektifle değerlendirme eğilimidir (Sumner, 1906) Etnik merkezcilik iki ana boyutta ele alınabilir. Birincisi, iç gruplara yöneliktir; bu durumda insanlar kendi gruplarını üstün ve önemli görür, sahip oldukları değerleri evrensel olarak geçerli sayarlar. İkinci boyut ise dış gruplara yöneliktir. Etnik merkezcilik, bireylerin kendi eylemlerinin doğal ve doğru olduğunu düşünmelerine yol açar ve en çarpıcı sonuç olarak kendi grubunun davranışlarını dış grupların davranışlarından üstün görmelerine neden olur. Bu bağlamda etnik merkezcilik, kendi kültürümüz dışındaki kültürleri objektif bir şekilde değerlendirmek yerine, öznel bir perspektiften ele almak anlamına gelir. Bu bakış açısı, kültürel olguları oldukları gibi görmemizi engeller.

2.3.6. Mikro Saldırganlık

Kültürlerarası iletişimde karşılaşılan engellerden biri, mikro saldırganlık ya da mikro agresyon olarak adlandırılan kavramdır. Sue, bu terimi, kendi iç grubundan olmayan bireylere karşı gösterilen düşmanca tutum, karalama, aşağılayıcı veya olumsuz mesajlar olarak tanımlamaktadır. Bu mesajlar bazen kasıtlı bazen de kasıtsız sözel veya sözel olmayan hakaretler şeklinde ortaya çıkabilir (Sue, 2010). Mikro saldırganlığa maruz kalan bireyler, farklı bir kültürün egemen olduğu bir ortamda yaşamaya zorlandıklarında kültür şokuyla karşılaşabilirler; bu da genellikle bunalım, sıkıntı ve zorluklar olarak tanımlanır. Mikro saldırganlık, farklı şekil ve boyutlarda herkesin deneyimleyebileceği bir durumdur ve sosyologlar bunu 'mağduriyet kültürü' olarak nitelendirir. Böyle bir durumla karşılaşan birey, iki yoldan birini seçerek uyum sağlamaya çalışır: ya bu durumdan kaçınarak ilişkilerini keser, ya da sorunlu ilişkiyi bir aksaklık olarak değerlendirir.

Lorde, mikro saldırganlığın temelinde ırkçılığın yattığını savunarak, ırkçılığı "Bir ırkın diğerlerine karşı doğal üstünlüğüne olan inanç ve egemenlik hakkı" şeklinde tanımlamaktadır (Lorde, 1992, s. 496). Türk Dil Kurumu'na göre ırkçılık; "İnsanların toplumsal özelliklerini biyolojik ve ırksal özelliklerine indirgemek suretiyle bir ırkın diğerlerine üstün olduğunu öne süren öğretimdir." (TDK, 2025). ırkçılık, baskın kişi ve grupların diğer bireyler ve gruplar karşısında güç ve statülerini koruma çabası olarak da ifade edilebilir. ırkçılık sonucunda saldırganlık, aşağılama ve asimilasyon gibi pek çok durum yaşanmaktadır. Sue ve arkadaşları ise mikro saldırganlığa dikkat çekmektedir ve

Amerikan Psikoloji Dergisi'nde yaptığı araştırmaya göre mikro saldırgan tutum üç gruba ayrılmaktadır. (Sue, 2010).

Mikro Aşağılamalar: Çoğunlukla bilinçsiz olarak yapılır. Daha çok kaba ve duyarsız kişilerin kültürel, cinsel, ırksal ya da farklı bir özelliği ötekileştiren, davranışsal sözel ifadeler ya da yorumlarıdır.

Mikro Fiilî Saldırıları: Mikro fiilî saldırılar ise bilinçli ve amaçlı ayrımcılık içerir. Değersiz görülen kişiye yönelik doğrudan ayrımcılık, itibarsızlaştırmaya yönelik lakap takma, hakaret etme, cinsiyetçi ayrımcılık gibi davranışlarla gerçekleştirilen saldırılardır. Mikro fiilî saldırılarda mağdur direkt hedef alınır.

Mikro Yok Saymalar: Bireyi yok saymaktır. Bireyin fikirleri, tecrübeleri ya da her türlü davranışı görmezden gelinerek yapılır. Genellikle bilinçsiz olmakla birlikte bilinçli olarak da yapılabilir

Bu grupta, literatürdeki örtük ayrımcı tutum ya da inançların yaygınlığını göstermeye çalışan çalışmalarla örtüşmektedir. Özden ve Güleç'in çalışmaları da bunlardan biridir. Ülkemizde yaşayan, büyük çoğunluğu öğrencilerden oluşan bir örnekleme yürüttükleri çalışmalarında Özden ve Güleç, en çok görülen mikro saldırgan davranışları şu şekilde listelemiştir (Güleç, İ Özden E, 2019):

- Yakıştıramama
- Küçük görülme
- Cinsiyet ayrımı
- Merak ile sorulan sorular
- Dillerinin anlaşılmasından kaynaklanan suçlama
- Karşılaştırma yapma
- İsimleriyle hitap edilmemesi
- Olumsuzlukların sebebi görülmeleri
- Ayrımcılık ve dışlama
- Dil yeterliliğin düşük olduğunu söyleme
- Basmakalıp yargılar ya da ön yargılara bağlı sorular/yorumlar
- Özel hayata müdahale
- Irkçı olduğunu inkâr etme

Tüm bu olumsuz tavır, tutum ve yaklaşımların karşısına kültürel farkındalık, hoşgörü, empati, müzakere gibi değerler konumlandırılmaktadır.

2.3.7. Kültürel Farkındalık

Kültürel farkındalık, empatiye dayanır ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Bu, insanların, kendileriyle benzerlik göstermeyen kişilere karşı yargılamadan bir perspektif geliştirmelerini sağladığı bir durumdur. Kültürel anlayış, evrensel doğrular yerine zenginlik ve çeşitliliği vurgular; farklı bakış açıları, dünya görüşleri ve inançların temsilinin önemini ön planda tutar. Aydın, bu durumu şöyle ifade eder: “Karşılaşılan kültürü değil o kültüre dair bakış açısını ve davranışları değiştirmeye ve geliştirmeye istekli olmak gerektiğini ve bunun da saygı ve empati ile mümkün olduğunu, taraftar olmadan, koşulsuz destek, nesnel ve gerçekçi bir duruştur. Bunu gölgeleyecek ise ön yargıdır.” (Aydın, 2020).

Chen ve Starosta ise kültürlerarası iletişimi ve kültürlerarası duyarlılığı iki farklı kavram olarak tanımlar. Kültürlerarası iletişim becerisini, bireyin kültürel farklılıklarla başa çıkma yeteneği ve bu farklılıklara uygun iletişim becerileri geliştirme kapasitesi olarak ifade ederken, kültürlerarası duyarlılığı da bireyin kültürlerarası iletişimde farklılıkları anlama ve bu farklılıklarla etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği olarak tanımlamaktadır (Chen ve Starosta, 1996).

2.3.8. Kültürel Yetkinlik ve Kültürel Duyarlık

Kültür, kendi içinde oluşturduğu ve iletişimi kolaylaştıran bir dizi kod barındırır. Ancak bu kodlar, bazen yabancılarla olan iletişimde yanlış anlamalara, mikro saldırganlıklara ve anlaşmazlıklara yol açarak durumu zorlaştırabilir. Günümüzde, dünyanın teknoloji ile yakınlaşması ve sermaye dolaşımı gibi etkenler çok dilli ve çok kültürlü yapıların aynı toplum içinde bir arada yaşamasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Ancak bu durum, neredeyse tüm ülkelerde ve kültürlerarası etkileşimlerde, ırkçı mikro saldırganlıkların ortaya çıkmasına uygun ortamlar yaratmaktadır. Bu kaçınılmazlık çerçevesinde, anlamları ortak hale getirme çabasının yanı sıra çok kültürlü bir ortamda sağlıklı bir iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanan "kültürlerarası yetkinlik" ve kültürel farklılıkları ayırt ederek uygun davranış sergileme anlamına gelen "kültürlerarası duyarlık" kavramları büyük önem kazanmıştır. Bhawuk ve Brislin, kültürlerarası duyarlılığı, "farklı bir kültürde etkili olabilmek için insanların diğer

kültürlere ilgi duyması, kültürel farklılıkları fark edecek kadar duyarlı olması ve davranışlarını diğer kültürlerden insanlara saygı gösterecek şekilde değiştirmesi" şeklinde açıklamaktadır (Bhawuk ve Brislin, 1992)

2.3.9. Çok Kültürlülük

Günümüzde çok kültürlülük, politik, demografik ve sosyal bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin tercihleri, göç unsurları, çok uluslu yapılar ve aidiyet tanımının dönüşümü, kültürel kimliklerin çeşitlenmesine neden olur ve bu durum çok kültürlülük ya da kültürel çeşitlilik kavramlarını gündeme getirir.

Çoklu kültür ortamına giren kişilerin verdikleri tepkileri değerlendirmek amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, çok kültürlü ortamlarda bireylerin nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Bu modellerden en bilinenlerinden biri, Bennet tarafından ortaya konmuştur. Bennet, bireylerin farklılıklara karşı tutumlarını, "inkar, savunma, indirgeme, kabul, uyum ve en yüksek seviyede kültürlerarası hassasiyetin gerçekleştiği bütünleşme" aşamalarını içeren bir modelle açıklamıştır.(Bennet, 1986, s. 179-196)

Bir diğer önemli yaklaşım ise Byram'ın 2002 yılında geliştirdiği *Kültürlerarası Yaklaşım Modelidir*. Bu model, aşağıdaki unsurları kapsamaktadır.

- a. Kültürlerarası tutum ve davranış: Bireyin sadece kendi kültürünü değil eş zamanlı olarak karşısındakini de anlama ve kabul etme isteğine sahip olmasıdır.
- b. Bilgi: Sosyal gruplar ve onların üretimleri hakkında bilgi sahibi olmaktır.
- c. Yorumlama ve ilişkilendirme yeteneği: Kültürü fark etme ve yorumlama, elde edilen bilgileri anlama ve bunlar arasında ilişki kurmadır.
- d. ç) Keşif ve Etkileşim: Yeni bilgiler edinme ve bu bilgileri kullanabilme yeteneği,
- e. Eleştirel kültürel farkındalık: Diğer kültürlerin daha fazla farkında olmaktır.(Byram,1997)

Chen ve Starosta'nın *Kültürlerarası İletişim Yeterliliği Modelinde* duyuşsal, bilişsel ve davranışsal kültürlerarası duyarlık" olmak üzere üç başlık bulunmaktadır. Chen ve Starosta, duygusal boyutu; sosyal iletişimde yüksek empati yeteneği ve düşük kaygı seviyesini ifade eden bir kavram olarak tanımlamaktadır (Chen, G.-M. and Starosta, W.J. (1996). Bilişsel boyut ise farklılıklarla başa çıkma yeteneğine işaret eder. Davranışsal boyut, kültürlerarası duyarlılığın ve etkileşimli iletişimin güçlü olduğu bir iletişim biçimini ifade eder. Bu model, kültürlerarasındaki duyarlılığa dayanan ve kültürel farklılıklara saygı gösteren; ön yargılardan uzak, hassasiyet ve empati üzerine kurulmuş bir iletişim anlayışını ortaya koyar ve ayrımcılık, ötekileştirme ve ön yargı gibi kültürlerarası iletişim engellerinin panzehiridir.

2.4. Kültürlerarası İletişimde Kuramlar ve Yaklaşımlar

Hangi konu veya alan olursa olsun, sosyal bilimler ve onun kuramsal yaklaşımları, insan gerçeğini anlamak ve ifade etmek, yaşanan olayları ve bunlarla ilgili durumları açıklamak amacı taşımaktadır. Bir önceki bölümde kültürlerarası iletişime dair kavramlar açıklanmıştı, bu bölüm ise kültürlerarası iletişime dair kuramları içermektedir.

Kültür kavramı üzerine yapılan tartışmalarda, çalışmaların çoğunlukla yorumlayıcı kültür kuramına ve eleştirel yaklaşıma dayandığı ifade edilmektedir. Hofstede'nin kültürel boyutlar teorisi ve Kluckhorn ve Strodtheck'in değer yönelimleri kuramı kültürlerarası çalışmalardaki diğer önemli kuramlar olarak yer tutmaktadır. Ancak bu çalışmada kuramlardan daha çok yaklaşımlardan özelde eleştirel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu kapsamda, yaklaşımların kültürlerarası iletişimi nasıl kavramsallaştırdığına bakmak için yaklaşımların neleri savunduğunu bilmek önemlidir. Tezin eleştirel yaklaşıma dayanma sebebi; araştırmacının çalışılan konuyu yalnızca bu perspektifle inceleme amacını taşıması değil, diğer yaklaşımlara nazaran eleştirel yaklaşımın üzerinde çalışılan konuya farklı pencerelerden bakabilme olanağını sağlamasıdır.

Kültürlerarası iletişim hem biçimleyici hem de biçimlenen özelliği ile bazen fail bazen de yapıdır çünkü toplumdaki kültürlerin karşılaşmasında bireylerin iletişimi ile şekillenirken bireyleri de daha önceki şekillenmelerle etkilemektedir. Bu yüzden ne yorumlayıcı yaklaşımın öznel deneyimleri odağa alan bakış açısı ne de işlevselciliğin

yapının kültürü biçimlendirdiği anlayışı tek başına yeterli olmaktadır. Başka bir bakış açısına ihtiyaç duyulmuştur.

2.4.1. Yorumlayıcı Yaklaşım

Anlayışın kökenleri, Alman idealist sosyal düşünce geleneği ve Kant'ın eserlerine kadar uzanmaktadır Yaklaşım, insan deneyiminin *öznel ve yaratıcı* olduğunu, dolayısıyla *belirli kalıplarla sınırlanamayacağını* ve kolayca öngörülemediğini kabul eder. Yorumlayıcı yöntemi benimseyen araştırmaların temel amacı; insan davranışını tahmin etmekten ziyade onu anlamak ve betimlemektir. Bu bağlamda, yorumlayıcı yaklaşım, araştırmacının önceliklerinden çok incelenen kültüre mensup bireylerin bakış açılarına odaklanmaktadır Bu yönüyle tez çalışmasına ışık olmuştur ancak makro boyutu görme konusunda sınırlı kalmıştır. Bu yaklaşım, kültürün iletişim aracılığıyla ortaya çıktığını ve sürdürüldüğünü kabul etmekte, derin anlamların açığa çıkarılmasına olanak tanınmasına rağmen, kültürlerarası karşılaştırmalarda fazla öznel olup makro boyutu göz ardı etmesiyle eleştirilmektedir.

2.4.2. İşlevselci Yaklaşım

19. yüzyılın başlarında Fransa'da gelişen bu paradigma, Auguste Comte, Herbert Spencer, Emile Durkheim ve Vilfredo Pareto gibi önemli sosyal teorisyenlerin katkılarıyla şekillenen yaklaşım, iletişimin kültür tarafından şekillendirildiğini öne sürer ve dış gerçekliği test etme esasına dayanırken, insan davranışlarının tahmin edilebilir olduğuna dair bir varsayıma sahiptir. Araştırmacıların amacı, insan davranışlarını tanımlamak ve öngörmektir (Martin ve Nakayama, 2010:54). Bu yaklaşım ise kültürü oluşturan insanın fail tarafını göz ardı etmekle eleştirilmiştir.

2.4.3. Eleştirel Yaklaşım

Gerçeği bireysel bakış açılarıyla irdeleme çabasının yanı sıra, iletişimin gerçekleştiği bağlamın da önemini vurgulamakta ve insanı hareket noktası olarak ele almaktadır. Eleştirel araştırmacıların amacı insan davranışlarının anlamını ve kültürü tanımlarken iktidar dağılımının etkisini çözümlemek ve günlük iletişim eylemlerini dönüştürmektir. Eleştirel araştırmacılar, kültürü güç mücadeleleri perspektifinden ele alarak, toplumsal güç dengesizlikleri ve kültürel farklılıkları, ideolojiyi, düşünceyi derinlemesine incelemeyi amaçlar ve bunları insandan bağımsız düşünmezler. Bunun

yerine, insanın kendini ve toplumunu üretim tarzı ve ilişkileri içinde nasıl şekillendirdiğini göz önünde bulundururlar. Bu araştırmacılar, sadece kültürlerarası insan davranışlarını analiz etmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal değişim üzerinde etkili olmayı da hedeflerler (Flammia ve Sadri, 2011: 105). Onlara göre, iletişimdeki kültürel farklılıkların tespiti, güç ve iktidar ilişkileri açısından büyük öneme sahiptir. Bu çerçevede, kültür temel olarak bir çatışma alanı olarak kavramsallaştırılmakta, egemen ve bastırılmış güç dengesini önemsemektedir.

Bu çerçevede eleştirel araştırmacılar genellikle iletişimi etkileyen makro unsurlar olan siyasi ve sosyal yapılar gibi faktörlere odaklanmaktadır. Eleştirel yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, öznel bir gerçeklikle karşı karşıya olduklarının farkındadırlar ve somut gerçekliğin önemine inandıklarını ifade etmektedirler. Bu yaklaşımda insanlarla bağlantı kurarken, onların düşüncelerinden ya da hayallerinden değil, gerçek ve etkin insandan hareket edilir. İnsanların gerçek yaşam süreçlerinin yansımaları ve ideolojik etkileri anlatılmaktadır.

Eleştirel yaklaşımın iletişim çalışmalarına sağladığı önemli katkı; kültürlerarası etkileşimde iktidar ilişkilerinin ve sosyo-tarihsel bağlamın önemine dair yaptığı açılamdır. Katkısına rağmen yaklaşım, kültürlerarası iletişimdeki yüz yüze etkileşimi ihmal etmek ve çok fazla metin ve söylem odaklı olmakla eleştirilmiştir.

	İşlevselci Yaklaşım	Yorumlayıcı Yaklaşım	Eleştirel Yaklaşım
Yaklaşımın temellendiği disiplin	Psikoloji	Antropoloji, Sosyolinguistik	Birçok disiplin
Gerçeklik varsayımları	Dışsal ve tanımlanabilir	Öznel	Öznel ve özdeksel
İnsan davranışına ilişkin varsayımlar	Öngörülebilir	Yaratıcı ve özgür irade	Değişebilir
Çalışma Yöntemi	Sörvey, gözlem	Katılımlı gözlem, alan araştırması	Metin analizi
Kültür ve iletişim ilişkisi	İletişim, kültür tarafından belirlenir.	Kültür, iletişim aracılığıyla yaratılır ve sürdürülür.	Bir iktidar mücadelesi alanı olarak kültür
Yaklaşımın katkısı	Kültürel değişkenleri tanımlar iletişim çeşitli; boyutlarındaki kültürel farkları ortaya koyar. Ancak bağlamı gözden geçirir.	Kültür, iletişim ve kültürel farklılıkların belli bir bağlamda incelenmesi gerektiğini vurgular.	Kültür ve iletişimde ekonomik politik güçleri ve kabul eder. Bütün kültürlerarası etkileşimlerin iktidar ve güç karakterize tarafından olduğunu vurgular.

Şekil 2.2. Kültürlerarası iletişim yaklaşımları karşılaştırması

Kaynak: Martin ve Nakayama, 2010, s. 31

Kültür, çeşitli yorumların bir araya geldiği ancak her zaman egemen bir gücün ve hâkim bir yorumlamanın var olduğu bir mücadele alanı olarak betimlenmektedir. Bu betimlemede vurgulanan karşıtlar ve hiyerarşi dikkat çekicidir. İncelenen kitaplarda sığınmacılık konusu da bu hiyerarşiyi ve egemen kültürün hegemonyasındaki toplumsal yaşantıları anlatmaktadır. Martin ve Nakayama, kültürlerarası iletişimin süreçsel ve zamanla değişen dinamik yapısını anlamının en etkili yolu olarak diyalektik yaklaşımı görmektedir. Onlara göre, diyalektik yaklaşım ile kültürlerarası iletişimin ilişkisel boyutu ve farklı unsurlar arasındaki etkileşimler öne çıkarılmaktadır. (Martin ve Nakayama, 2010)

Bu çalışmada ise kitapları incelerken dünya algımızı derinleştirmemize ve yeni kategoriler oluşturmamıza yardımcı olmuştur çünkü karşıt çözümlemeleri ve fikirleri bir arada tutma imkânı sunarak, ikilikleri bir bütün olarak ele alma olanağı sağlamaktadır. Her bir yaklaşımın kendine özgü güçlü yönleri bulunmaktadır ve bu yaklaşımlar, gerçekliğin çeşitli yönlerine dair anlam kazanmamıza yardımcı olmuştur.

Eleştirel yaklaşımların benimsenmesinin temel sebeplerinden biri, iletişim bilimleri eleştirel yaklaşımların her materyali bir metin olarak değerlendiriyor olmasıdır; çocuk kitapları da yaşamı yansıtan, bütünlük taşıyan metinlerdir ve belirli ve amaçlı anlamlar barındırmaktadır ve incelenecek bir materyal özelliği taşımaktadır. İletişim bilimleri açısından, bir kaynaktan diğerine aktarılanın şeyin yalnızca mesaj değil aynı zamanda anlam olduğu vurgusu kitapların ilettiği mesajlardaki anlamın da incelenmesi, eleştirel yaklaşımlara zemin hazırlamıştır. Bu ileti, mesaj ve anlam üçlemesinde çocuk edebiyatı malzeme özelliği taşıırken bu edebiyatın hedef kitlesi olarak çocuk ve çocukluk kavramlarının da etrafıca çalışılıp anlaşılması gerekmektedir.

BÖLÜM III

ÇOCUK VE ÇOCUKLUK

3.1. Çocukluğun Tarihi Serüveni

Çalışmanın odağında yer alan çocuk kavramına dair tarihsel süreçte pek çok farklı tanım, görüş ve duruş sergilendiği görülmüştür. Peki, çocuk ve kültür arasında neden bir bağ olduğu düşünülmüştür? Semboller, inançlar, toplumsal normlar, değerler bilgi gibi farklı kavramları içeren kültür kavramı kapsadığı ögeler itibari ile her zaman dinamik, dönüşen, dönüştüren ve bütüncül bir kavram olarak tanımlanabilir ve bu tanım onu hayatın içinde yer alan her dinamikle ilişkilendirir. Çocuk da kültürün ilişkilendirildiği dinamiklerden biri olarak kültürün çalışma alanında yer almıştır.

Çocuk ve çocukluk da kültür ve ilişkili kavramlar gibi karmaşıktır ve üzerinde uzlaşma sağlanabilmiş kavramlar değildir ve çocuk ve çocukluk kavramlarına dair açıklamalar ve mevcut görüşlerle başlamak çocuk edebiyatı kavramının çerçevesini daha doğru çizmeyi kolaylaştıracaktır.

Çocuk kavramına sözlük anlamı ile başlamak gerekirse Türkçe sözlük çocuk kavramını “küçük yaştaki oğlan veya kız” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2025). BM Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 1.maddesine göre ise 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır (UNICEF 2025).

Şimşek’e göre ise çocuk, doğum ve ergenlik arasındaki dönemde olan, 0-15 yaş grubundaki gelişim süreçlerini henüz tamamlamamış küçük insandır. (Şimşek, 2002) Çocuk; gün gün, adım adım olgunlaşan, büyüyen, bu amaçla eğitilmesi gereken bir insan, bir yurttaştır. Henüz olgunlaşmamış da olsa, henüz reşit sayılmasa da bir birey olarak *toplumsal sistemimizin önemli bir parçasıdır*. Ailenin bir üyesidir (Ciravoğlu, 2000).

Çocuk, toplumsal yaşamın merkezinde yer alan, dünyanın ve toplumların yükselen biricik değeridir” (Şirin, 2017, s.9). Bu tanımlama çocukluğu sosyal ve politik anlamda bir kaynak olarak görmektedir. Bu tanımla birlikte yetişkin dünyası, kararı ve onayları ile şekillenmiş çocukluk anlayışı karşımıza çıkmaktadır.

Özcan, çocuğa yüklenen anlama göre tanımlanan bir çocukluk anlayışından bahseder. Ona göre göre çocukluk çocuğun nasıl algılandığı, çocuğa ne anlamlar

yüklendiği ile alakalı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özcan, 2017) Bu tanımdan çocuk kavramının bireyin hayatındaki biyolojik bir yaşam evresini anlatmak için kullanıldığı, çocukluğun ise; bu biyolojik kavrama yüklenen anlam olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Çocukluğun, *yetişkinlerin şekillendirdiği dünyada yetişkinlerce yüklenen anlamlar kümesi* olduğunu söyleyebiliriz.

İnal'a göre ise çocukluğun *yetişkinlerin onaylarıyla şekillenen bir dönem* olduğunu söylemekte ve bu dönemi *yetişkinlerin uygun gördüğü sosyo-kültürel normlarla biçimlenmiş bir dönem* şeklinde özetlemektedir. Çocuğun toplum içindeki anlamı yine yetişkinler tarafından belirlenmektedir (İnal, 2007).

Polatlar ise çocuğun toplum tarafından üretildiğine dikkat çeker ve çocukluğun ise biyolojik bir olgu değil toplum tarafından üretilen bir kurgu olduğunu savunmaktadır (Polatlar, Karakaya Akçadağ, Sezer, Özmen, vd. 2022).

Çocuğa yönelik kavramlar birbiriyle örtüşse de konu çocukluk olunca herkes için genel geçer bir çocukluk tanımı yapılamadığı görülmektedir. Genel geçer tanımı yakalayamamak bir tarafta dursun aynı toplum içinde bile çocukluk kavramına farklı bakışlar bulunmaktadır ve bu durum kavramı tanımlamayı güçleştirmektedir. Çocukluk kavramının oluşması her ne kadar moderniteye denk gelse de ne olduğunu doğru tanımlayabilmek için tarihsel süreci de incelemekte fayda vardır.

Onur, **Antik çağlardan** günümüze çocuğa dair yaklaşımlardaki değişimin yani çocukluk döneminin yok sayıldığı bir çağdan, hukuksal, toplumsal, eğitsel kurumlar içinde korunmaya alınan bir çocukluk kavramına geçişin dört yüz yıl sürdüğünü belirtmektedir. (Onur,2007). Antik Yunan ve Roma'da görülen çocuk ve çocukluğa dair Daşçı, Antik Yunan ve Roma'da aile kavramının önemli bir toplumsal yapı olduğunu, istenmeyen çocukların ölüme bırakıldığını, yalnızca hayatta kalmasına karar verilen güçlü çocuklara özenli davranıldığını, bebek bakımı ile ilgili metinlerin kaleme alındığını ve Augustus zamanında evlilik ve çocuk yetiştirmeye yönelik teşvik amaçlı yasaların çıkarıldığını aktarmaktadır (Daşçı, 2008). Bu aktarım çocuk yetiştirmeye devlet olarak dâhil olmanın ilk örneğini vermesi açısından önemlidir.

Orta Çağ döneminde çocukluk ve çocukla ilgili metinler bulmak oldukça zordur. Tarihi belgelerde genellikle krallar, savaşlar ve zaferler ön plandadır. Orta Çağ'da birey, yetişkin olarak kabul edilmekte ve bu metinler de ağırlıklı olarak yetişkinleri konu almaktadır. Çocuklar, yalnızca kralların veya azizlerin çocuklukları bağlamında ele alınmış ve anlatılmaya değer bireyler olarak görülmemiştir. Bu bağlamda, amaç çocukluğu anlatmak değil, büyük kişiliklerin çocukluk döneminden

itibaren niteliklerinin görüldüğünü vurgulamaktır. Peterson bu durumu şöyle ifade etmektedir: “Yetişkinlerin çocukluğu, yalnızca kral, aziz ya da azize olduklarında yazınsal olarak keşfe değer bulunmuştur (Peterson, 1993). Erdem ve liyakatin ‘büyük şahsiyetlerin’ çocukluklarında da gözlemlendiği; başka bir deyişle ‘cevherin’ küçük yaşlardan itibaren kendini dışa vurduğu işlenmiştir. Bunun dışında çocukları edebi eserlerde bekleyen rol büyümeden ölmektir.(Heywood, 2003)

Orta Çağ döneminde çocukların yetişkinlerden bir farkı ve özel bir önemi yoktur. Onlar daha çok küçük ve eksik yetişkinler olarak görülmektedir. Le Goff Medieval Civilization’da bu durumu şöyle anlatmaktadır: “Orta Çağ boyunca inşa edilen heykellerde çocuklar, daha çok *minyatür yetişkinler* olarak resmedilmişlerdir (Le Goff, 1998). Çocuklara ait özel giysiler söz konusu değildir. Saç modellerinden ayakkabılara kadar çocukların tüm giyinme ve süslenme modelleri, büyüklere endekslidir. Orta Çağ zihniyetinde, bebeklik ve çocukluk ile yetişkinlik arasında *özgün bir dönem, özel bir geçiş süreci* bulunmadığını paedeianın (ideal vatandaşının eğitimi ve yetiştirilmesi) bu çağda kayıplara karıştığını, çocukların ne fiziksel ne de ruhsal gelişimlerine yönelik bir eğitim kaygısının bulunmadığı görüşü hâkimdir. Tuchman’ın 12 ve 13. yy Batı Edebiyatı Tarihi araştırmalarına göre kız çocuklarından ise nerdeyse hiç söz edilmediğini söylemesi sadece çocuğun yok sayılmasını değil cinsiyet eşitsizliğini göstermesi açısından önemlidir (Tuchman, 1978).

Postman, ise 16 ve 17. yy.a kadar *taşınabilir bir mülkiyet parçası* ve küçük yetişkinler olarak görülen çocukların eğitimlerinin de sınıfsal farklılıklara bağlı olduğunu ifade etmekte ve eğitimlerin sınıflara göre *usta-çırak sistemiyle* gerçekleştirildiğini yani şövalye yanında olabilecek sınıftaysa asker, zanaatkâr yanında çırak, çiftçi yanında hizmetkâr gibi sınıf kökenlerine göre eğitildiğini ifade etmektedir (Postman,1995).

Çocukluğun tarihi *çocukluğun modernleşmesinin tarihidir* denmektedir ancak sadece çocukluğun değil insanlığın da modernleşmesinin tarihidir demek yanlış olmaz. Çünkü çocukluk, tarih içinde modernleşme çağından itibaren değişmeye başlamıştır (Onur, 2007). Modern çocukluk anlayışı ile çocukluk paradigmasında önemli bir değişim yaşanmıştır. Bu değişimin somut dayanakları matbaanın keşfi, okullaşma reform hareketi ile burjuvazinin güç kazanması ve yeni bir yaşam biçiminin ortaya çıkması ve olmazsa olmaz Fransız Devrimidir.

İnal’a göre, *Rönesans, Aydınlanma, Fransız Devrimi, Sanayileşme, Romantizm* gibi Orta Çağ sonrası gelişmeler çocuklara karşı farklı duyarlıkların oluşmasına sebep

olmuş, yeni sınıf, değer, kavram ve yaşam tarzı anlayışları içinde çocuklar, hem aile hem de devlet için önemli bir konuma yükselmişlerdir (İnal, 2007). Orta Çağ döneminde tanrısal ya da soya bağlı yönetimlerdeki egemenlik anlayışının ulus devlet anlayışına dönüşmesi çocukluk kavramındaki önemli bir gelişmedir çünkü Orta Çağ'daki minyatür ve kimliksiz insan olan çocuk yeni egemen söylemde devletin *yurttaş*ı olarak görülmüş ve *ideal yurttaş* olmaları için yetiştirilmeleri gerektiğine dayanan bu yeni ve biçimlendirici anlayış, çocuğa yönelik devlet politikalarını ve aileye yüklenen sorumlulukları da gündeme taşımıştır.

Bu değişim çocuğun, yetişkinlerden ayrı bir özne olarak kabul edilmesine dayanır. 16. ve 17. yüzyıllardan sonra, geleneksel yaklaşımdan farklı olarak çocuğun yetişkinlerden farklı olduğu, küçük yetişkinler olmadığı, çocukların farklı bir bakış açısı ile yetiştirilmesi gerektiğine dair görüşler geçerlilik kazanmaya başlamıştır. Çocukların bir potansiyeli olduğu bu potansiyelin değerli ve saklı olduğuna dayanan bu görüşe göre çocukluğun özel bir dönemi vardır ve denetime tabi tutulması gerekmektedir. *Orta Çağ'da kaybolan paedia, Fransız Devrimi ile birlikte "cumhuriyetçi pedagojisi" olarak çocukluğun biçimlendirilmesinde kabul gören anlayış hâline gelmiştir.* Öztan'a göre modern çocukluk; bireyselleşmenin bir ürünüdür, bir orta sınıf icadı ve kültürel inşasıdır (Öztan, 2013). 17. yüzyıl sonlarında çocuklar için para harcamak önemli bir 'orta sınıf erdemi' olarak kabul edilmiştir.

Aydınlanma Çağı düşünürleri, çocuğun, Orta Çağ'daki baskın tek kaynak olan dinsel dogmalardan ve geleneklerden ayrı tutulması gerektiğini, merak ve dünyevi bilgiye dayanan bir pedagojik yaklaşımın uygulanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. John Locke, Modern Çağ çocukluğunun biçimlendirilmesinde dönüm noktalarından biridir ve çocukların istenilen şekilde biçimlendirilebileceğini söyler ve zihnin bir tabula rasa olduğunu iddia eder, çocuğun bu boş zihninin biçimlenmesinde ve işlenmesinde aileye, okula ve devlete büyük bir sorumluluk yükler ve durumu şöyle açıklar bir çocuk iyi yetiştirilememiş, yeteneklerine göre yönlendirilememiş, özgür ve irade sahibi bir yurttaş olamamışsa ve disipline edilememişse bu çocuktan ziyade yetişkinlerin ilgisizliğinin hatta beceriksizliğinin bir sonucudur. Bu yüzden yetişkinlerin bilinçlenmesi ve çocuklarının eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri ve çocukları ile sevecenlikle ilgilenmeleri, yurttaşlığın küçük yaştan öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. J. Locke'a göre, bireyin kendi üzerine düşen görevleri küçük yaştan öğrenmesi önemlidir. Locke'un, '*Thoughts Concerning Education*' adlı eserinde modern çocuğu, aslında *potansiyel yurttaş* olarak gördüğü ve bunun da çocuğun

kendisinin yurttaş olarak görülmesinin ilk örneğini teşkil ettiği söylenebilir. Rousseau ise çocukluğu, *sosyal yenilenme* programının merkezi olarak görmektedir. Bu yönüyle bizi Gerçekliğin Sosyal İnşası kuramına götürmektedir.

18. yüzyılın ortalarında artık burjuvazi, çocuklarına kendilerinden farklı, çocuğa uygun ve özel giysiler diktirmeye başlamıştır. Her ne kadar çocuğa özgü gibi görünse de Burjuva değerlerine uygun betimlenen *ideal çocuk* aslında sürekli çalışma ve zenginleşmeyi ilke edinen ve sınıf bilincinin geliştiği Burjuvazi döneminde sevelebilen, sakınılan ve gözetilen *müteşebbis mirasçılar* olarak görülmüştür ve aslında onlar bu sınıfın üzerine geleceği inşa edecekleri kişiler olarak görülmektedir yani aslında özne kılığında nesnedir. Bu dönemde çocuklara özgü eğlence araçları da ortaya çıkmış ve yeni oyuncaklar, çocukların dünyasına sunulmuştur. Yeni çocukluk anlayışı ile birlikte kardeşlere farklı isimler verilmeye başlamıştır. Tüm bu değişimler yani çocuğa uygun kıyafetler, oyuncaklar ve aynı adları koymamak modern çağda çocukluk anlayışındaki paradigma kırılmasının güçlü göstergeleridir.

Burjuvanın müteşebbis mirasçıları olarak tanımladığı çocukluk ancak yaklaşık bir asır sonra, toplumun diğer sınıflarını alt-orta ve alt sınıfları da kapsar bir hale gelmiştir. Toplumsal bir olgu olarak çocukluk **19. yüzyılın** ortalarında Batı dünyasının bir gerçekliği hâline gelmiştir. Çocukluğun toplumsal bir algıya dönüşmesinde çocukluk ile yetişkinlik arasında kendine özgü bir farklılık olduğunu dile getiren Erasmus'tan kız-erkek fark etmeksizin her çocuğun zorunlu bir eğitime tabi tutulmasını savunan Wolfgang Ratke'ye; Locke'tan Voltaire ve Rousseau'ya kadar düşünsel pek çok kaynak vardır. Modern çocuk bu süreçte kendisi için yazılan ya da kendisinin yer aldığı eserlere kavuşmuştur. Bu dönem eserleri, dönemin sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yansımalarını sunsa da modern çocukluğun edebiyatını oluşturması açısından oldukça önemlidir. 18. yüzyılın son çeyreğinde, Batı dünyasında türünün ilk örnekleri olarak ortaya çıkmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan dergilerin biçimsel ve içerik olarak çeşitlenmesi ise ancak 19. yüzyılda gerçekleşmiştir.

Romantik dönemle birlikte, çocukluk bilgelik ve estetik bir duyarlık çağı olarak görülmüş, Romantik sanatçılar tarafından edebiyattan resme kadar pek çok alanda çocuk, '*ahlâki gerçekliğin özünden haberdar, Cennetten gelen, doğaüstü bir sezgisi olan, doğanın armonisine uygun davranabilen*' biri olarak betimlenmiştir. Modernitenin aydınlanma ve akıl gücü yerini tahayyül, ahlâk ve dinle beslenmiş bir maneviyata bırakmıştır. Çocuk aslında Romantik çağ ile birlikte duygu ve hayalin uyuşturması etkisine maruz bırakılmıştır.

Batı dünyasında çocukluğun kurgulanmasındaki en önemli olaylardan biri, Fransız Devrimi ve beraberinde getirdiği sosyo-politik anlayıştır. Devrim, yeni ve cumhuriyetçi bir toplum oluşturmak için yeni değerler seti oluşturmuş ve toplumu ‘*dev bir okul*’, halkı ise ‘*uslu öğrenciler*’ olarak görmüştür. Bu değerler setine göre “modern çocuk” ailesinden önce millete ve devlete aittir. Aileye düşen ise çocuğa bu milli bilinci kazandırmaktır. *Devrimin ideal çocuğundan beklenen* ise cumhuriyetçi erdemlerle yaşayan bir vatansever olması, bilgilerle donanmış bir zihne sahip olmasıdır. Çocukluk aslında yeni toplumsal bir disiplin mekanizmasının en önemli parçasıdır çünkü mekanizmanın gelecekte sağlıklı çalışması için kendi ideal çocuğuna ihtiyacı vardır

Çocuk ve çocuklukla ilgili yapılan tüm çalışmalarda çocuğa biçilen politik anlama ve çocuk eğitimindeki ideolojik amaçlara dikkat çekilmektedir. Sanayileşme ve kapitalizm ile birlikte değişen üretim, sermaye, tüketim ve istihdam politikalarındaki değişimle gelen çocuk emeğinin sömürülmesi, okur-yazarlığın ve okullaşmanın artması ilköğretimin ulus-devletin ideoloji aracı olarak yaygınlaşması, *modern çocukluk* ve *modern yetişkinlik* inşası sürecinin somut kırılma gelişmeleridir. Öztan, döneme göre değişen yönelimi şu şekilde ifade etmektedir: Ulus-devletin, *milletin geleceğinin teminatı* olarak gördüğü çocuklar, küçük yaştan itibaren, milliyetçi endoktrinasyon araçlarının etkisi ve disiplini altında büyütülmüştür.” Öztan (2013)

Postman (1995), *matbaanın gelişmesini, ulusal dillerin yaygınlaşması ile okur-yazarlık durumlarının yeni bir form kazanmasını* yetişkinlerin ve çocukların toplumdaki konumlarını değiştirmede önemli bir dönüm noktası olarak görmüştür. Çocuğun *devletin geleceğinin teminatı* olarak görülmesi, çocuğa, çocuk eğitime ve çocukların sosyal hayattaki dönüşümü, edebiyattan, sanata, kıyafetlerden, oyun oyuncak, mekâna kadar geniş bir alanda yükselen bir ilgi alanı oluşmasını sağlamıştır Bu ilginin temel sebebi; siyasi ve toplumsal değişimlerle tesis edilen düzene uygun *ideal çocuğu* yaratma arzusudur. Bu da ideal rol ve davranışların kazandırılması ile mümkündür. Günümüzde ideal rol davranışların inşa sürecinde açık erişim kaynakları dolaylı eğitim araçları sosyal inşa ve denetim sisteminin en önemli aracı olmuştur ki bu yönüyle geçmiş zamanda okulların taşıdığı rolü üstlenmiştir. Günümüzde *ideal yurttaş* kavramından *dünya vatandaşı* kavramına doğru bir değişim ve dönüşümün yaşandığı söylenebilir. Artık evrensel değerlerle donanmış dünya vatandaşının yükselişi zamanını yaşamaktayız.

20. yüzyılın başları Dünya Savaşı’nın da etkisiyle çocukların militarize edilmesine yönelik eserlerin verildiği dönem olarak çocuklara askerlik, zafer

vatanseverlik, cesaret, kahramanlık, fedakârlık gibi temalar sunulmuştur. Bu dönem, orta-sınıf çocukluğunun yeniden üretildiği dönemdir. John Dewey'in '*Okul ve Toplum*' ve Sigmund Freud'un '*Rüyaların Yorumu*' çocukluğu sentezleyen önemli eserlerdir. Freud'a göre çocuğun kurduğu ilk ilişkiler aile ile ve bu çocuk-aile ilişkisi çocuğun ilerideki yaşamının şekillendirmede önemlidir. Bu değerlendirmede çocuğun gelecekteki hayatın kurucusu olmasında ailenin rolünü göstermektedir ve incelenen kitaplarda karakterlerin de aile iletişimi ile değerler ve yargılar inşa etme sürecini görmekteyiz. Dewey ise *toplumsal reformcu* olarak bilinir ve eğitim ve kanunlarla dünyayı daha iyi yaşanacak bir yer yapma düşüncesini savunmaktadır. Dewey okulu *özel bir sosyal topluluk, küçük bir toplum modeli ve sosyal bir çevre* olarak görmektedir. Okula çocuğu topluma hazırlanma konusunda kültürün, geleneklerin, dilin ve ahlâkın taşıyıcıları olmaları için kolaylaştırıcı bir misyon yüklemektedir. Dewey'in, denetimin yetişkinin elinde olması gerektiğini savunduğu belirtilmektedir. (Postman, 1995: 84) Freud ve Dewey'in ortaya koyduğu çocukluk anlayışına göre, çocukların merakı ve coşkusu bastırılmamalı, hazları ertelenmeli ve mantıksal düşünce sistemi geliştirilmeli ve çocukların yaşamlarının bilgisi yetişkinlerin denetimi altında olmalıdır. Bu perspektife dayalı ebeveynlik ve eğitim anlayışı günümüzde hâlâ geçerliğini korumakta ve çocuk için girilen her işte olduğu gibi çocuk edebiyatında da aynı bakışın yansıması bulunmaktadır.

21. yüzyılda ise çocuklar birer sosyal yatırım aracı olarak görülmektedir. Orta Çağ'da yok sayılan çocuk günümüzde de yetişkin gölgelerine dönüşmüş ve yine yok sayılmaktadır. Bu çağın çocuklarının yetişkinlerle aynı kültürü paylaştığı söylenebilir. Artık çocuk için kitaplar yazılmakta, dergiler çıkarılmakta, filmler çekilmekte oyuncaklar ve kıyafetler üretilmektedir ancak dikkat çeken ve yetişkinlere ait değerlerin artık çocuk dünyasının da değerleri hâline getirildiği ve çocuk için ortaya konan her şeyin üzerinde yetişkinin beğenisi, estetik anlayışı, statüsü, kaygısı ya da hayallerinin gölgesi bulunmaktadır. Çocukluk çalışmaları yapılırken çocukluk kavramının birbirinden farklı ve zorlayıcı tanımlamalarının olduğu, sabit bir tanımlamanın olmadığı ve çocukluğun da insanlıkla birlikte bir değişim yaşadığı akılda tutulmalıdır.

Çağımızdaki çocuk çalışmalarında artık genellemelerden kaçınılmasının ve bağlama dayalı değerlendirme ve çalışmaların yapılmasının en önemli sebeplerinden biri de bu sürekli-değişim durumudur. Çocukluk çalışmalarında toplumsal yapılar arası bağ ve bağlantılar göz önünde bulundurulmaktadır. Dolayısıyla, çocuk artık tarihsel ve sosyal şartların bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Geçmişte yalnızca gelişim

psikolojisi tarafından incelenen çocukluk, şu anda kültürel ve kültürlerarası alanların (psikoloji, çocuk sosyolojisi, çocukluk tarihi gibi) disiplinlerarası bir çalışma sahası hâline gelmiştir (Onur, 2007).

Türkiye’de Çocukluğa Kısa Bir Bakış: Türkiye özelinde bakmak gerekirse, yeni çocukluk anlayışının 19. yüzyılın ikinci yarısına doğru hız kazanan modernleşme hareketleri ile gündeme geldiği görülmektedir. Siyasi düzlemde ve toplumsal yaşamdaki değişim ve gelişmeler, yetişkinlik ve çocukluk kavramlarına dair geleneksel yaklaşımı büyük oranda değişikliğe uğratmıştır. Çocuk tıpkı yetişkin gibi *müstakbel mümin* olarak görülmekte iken 2. Meşrutiyetle *ideal yurttaş*, Balkan Savaşları ve akabindeki 1. Dünya Savaşı döneminde ise *militarist sermaye* olarak anlam yüklenerek *milli asker ve yurttaş* olarak nitelendirilmiştir. Öztan’a göre, Osmanlı-Türk modernite sürecinde çocukluk, sosyo-politik bir vizyon meselesi olmuştur. Sultana ve otoritesine itaat ve sadakatle bağlılık *teba anlayışı* ile *müstakbel mümin* olma arasındaki gitgeller ya da sentez, yerini II. Meşrutiyetle birlikte *ideal yurttaşlığa* ve özellikle Balkan Harbi esnasında milliyetçi ve militarist öğelerle donatılmış *milli-asker-yurttaş görüşüne* bırakmıştır. Çocuklar ve kadınlar tüm bu sürecin gözdeleleridir. Cumhuriyet dönemi ise kendi siyasi ikliminde ve yeni oluşan sosyal hayatta yaşanan değişimle *cumhuriyetçi-vatansever çocuk* imgesini yaratmış ve yüceltmıştır. Dünya Savaşı ve akabinde gerçekleşen Kurtuluş Savaşı gibi uzun süren savaş yılları sonrasında Yeni Türkiye ilk andan itibaren *çocuk meselesi* ile karşı karşıya kalmıştır. Çocuk bakımı ile ilgili annelerin bilinçlendirilmesine önem verilmiş ve çocuğa ihtimam göstermek önemszenmiştir. Erken cumhuriyet döneminde, nüfusun bir *beka ve iftihar meselesi* olduğu görülmektedir. Nüfus artışının teşviki ve çocuğun korunması milli bir hedef hâline gelmiştir. (Öztan, 2013). Resmi/yarı resmi eserler ve popüler kaynaklar *ideal çocuğu anne-babaya saygı gösteren, dürüst, çalışkan ve vatansever* olarak betimlemiştir.

Çocuk kavramını tanıımı konusunda görüş birliğine varmak zor değilken çocukluk kavramını tanımlamak biraz güçleşmektedir. Çocukluğun doğal bir gerçekliği mi yoksa kültürel, politik ve sosyal bir ürünü, yaratıyı mı ifade ettiği sorusu çocuk ve çocuklukla ilgili her çalışmaya zorunlu başka bir pencereyi açmaktadır. Çocuk kültürünün, çocuğun içinden çıktığı çağ ve toplumun aynası olduğunu söylemek mümkündür. Şirin, *çocuk kavramının insanlıkla yaşıt olsa da çocukluğun modern bir kavram* olduğunu söyler (Şirin,1999). Yılmaz çocukluğun toplumsal ve kültürel bir yaratı olduğunu savunmaktadır (Yılmaz, 2012). Çocuk kültürü, zihinsel, toplumsal, kültürel, maddi, duygusal ve eğitimsel ilişkileri ile toplumsallaşma sürecinde toplumdan

aldıkları ve topluma verdiklerini kapsayan, değişen dönüşen ve aktarılan bir olgudur. Eğitim ve edebiyatından, giyimine, ninnisinden oyunlarına ve oyuncaklarına vb her şeyi kapsayan ve dahası toplumun çocuğa bakışını ifade eden çocuk kültürü tarih içindeki değişimleri de yansıtmaktadır. Bu değişimlerin sürecinin doğru analiz edilmesi için çocuğun bir bütün içinde tanımlanması ve diyalektik bir bakışla incelenmesi gerekir. Çocuk, çocukluğun öznesi olarak görülüp değerlendirilmelidir.

Çocuk çalışmaları, dünyada gecikmiş Türkiye’de ise çok az çalışmanın yapıldığı bir alandır. Onur’a göre bunun temel sebebi konunun sadece tarihçileri ilgilendiren bir alan olduğu görüşüdür. Oysa çocuk çalışmaları (child studies) yalnızca pedagojiye sıkışmış bir alan değil; çocuk sosyolojisinden, çocuk antropolojisine, tarihine ve edebiyatına kadar pek çok alanı kapsayan bağımsız bir çalışma alanıdır. Nispeten çocuk çalışmalarının arttığını görmekteyiz ancak bu daha çok proje çalışmaları, araştırmalar ya da uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Çocukluğun bilim temelli ve doğru anlaşılabilmesi için, bir dersin bir parçası ya da bir alanın altında çalışılan bir başlık olmaktan çıkarılıp bütüncül, sistematik bir yaklaşıma ve disiplinlerarası çalışmalarla çeşitli alanların etkileşimine, birbirini desteklemesine, dönüştürmesine ve aydınlatmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz çocukluk çalışmalarının Rönesans Dönemi sonrası paradigmaların bir yorumu niteliğinde olduğu, çocukluğun tarihi ne dair araştırmaların pek çok ülkede yapılmasına rağmen genel tarihle bütünleştirilerek incelemenin ilk kez Fransa’da başladığı, daha sonra İngiltere ve ABD’de de yürütüldüğü aktarılmaktadır (Onur, 2007).

Çağımızdaki *çocukluğun tarihi* çalışmalarında Aries’in *duygu okulu* Postaman’ın *maddeci yaklaşımı*, bazı sosyologlar ve toplumsal tarihçilerin ‘*toplumsal tarih*’ olmak üzere üç ana yaklaşım olduğunu dile getirilmektedir. (Onur, 2007)

Genel hatlarıyla açıklamak gerekirse; Fransız bir tarihçi olan Philippe Aries çocukluk tarihinin kurucusu olarak bilinmektedir. Aries, 1962’de yayımlanan ‘*Centuries of Childhood*’ adlı kitabı ile çocukluğun tarihini akademik olarak meşrulaştıran kişi olarak kabul edilmektedir. (İnal, 2007). Neil Postman’ın ‘*Çocukluğun Yok Oluşu*’ adlı kitabında da benzer şekilde çocukluk kavramına yönelik açıklamalar mevcuttur. Aries ve Postman her ikisi okulların öneminden yola çıkarak bunun çocukluğu zorunlu kıldığını iddia ederler. Postman, okul öğreniminin çocukluğun özel doğasıyla paralellikinden bahsederken okulu da çocukların yetişkinlerle yer alarak sosyalleştiği çiraklık anlayışının yerine koyar (Postman, 1995). Ve okullarda çocukları yaşa göre gruplama gibi uygulamaların başlaması ile okulun çocukluk dünyasının kurulmasındaki

önemi dile getirilmiştir (Aries, akt. İnal,2007). Özetle, çocukluk anlayışının biçimlendirilmesinde okulun ve matbaanın önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Tarihi kırılmalar ve yetişkinliğin de değiştiği önemli gelişmeler çocuğa verilen anlamı değiştirmiştir bu anlam değiştikçe çocuğun sosyal yaşamdaki yeri de değişmiştir. Çocuğun toplumsal hayattaki yeri tarihteki önemli gelişmelerle değişmiştir, çocukların aile içinde önemli bir yer edinmeye başlaması toplumun genel yapısında da öneminin artmasıyla paralellik göstermektedir (Durualp ve Güneş, 2023).

Çağımızda çocukluk tümünden değişmiş, çocuğun bir birey olduğu kabul edilmiş ve çocuğa verilen önem artmıştır. Bu önem çocuğun zihinsel, fiziksel ve ruhsal değişim ve gelişimleri ile yakından ilgilenme durumunu ortaya çıkarmıştır. Böylece çocuk ve çocukluk özel ve bağımsız bir disiplin hâline gelmiştir. Daşçı çocukluğu yetişkinlerin onları tehlikelerden korudukları, fiziksel ve duygusal gereksinimlerini karşıladıkları, gelişimlerine yardımcı oldukları tatlı bir bağımlılık dönemi olarak görmektedir (Daşçı, 2008) Postmodernizm çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik evreleri arasındaki çizgileri bulanıklaştırmaktadır. Çocukların duyguları ve hayalleri, hem gerçek hem de gerçek üstü kavramlarla ya tüketime yönlendirilmekte ya da birer tüketim nesnesi hâline getirilmektedir. Çocuklar, doğal gelişim süreçlerini yaşayamaz hâle gelmiştir. Çocukluk bilinci çocuğun sevilmesinin ötesinde bir anlam taşımaktadır, çocuğun kendine özgü bir varlık olduğunun kabulüdür.

Her çağ kendi çocukluk algısını inşa etmekte kalmayıp bir de araştırılan kavramlardan biri hâline getirmektedir. Bu kavram, özünde çocukluğun sosyal, politik, ekonomik ve kültürel olarak nasıl şekillendiği ve anlam kazandığıyla ilgilenir. Çocukların toplum içindeki rollerini ve deneyimlerini anlama ve anlamlandırma süreçlerini daha iyi analiz etmemize yardımcı olması bakımından çocukluğun inşası üzerine yapılan çalışmalar önemlidir. Çocukluğun inşası çalışmalarının aşağıda özetlenen başlıklar altında yoğunlaştığı görülmektedir.

1. Çocukluğun Sosyal ve Kültürel İnşası: Çocukluğu salt biyolojik bir olgu olarak ele almayan, aynı zamanda toplumsal ve kültürel faktörler tarafından şekillendirilen bir kavram olarak gören bu yaklaşımda çocukluğun tanımlanma şekilleri, deneyimlenme biçimleri ve toplumun anlamlandırması, toplumun normları, inançları, değerleri ve kültürel yapısına bağlı olarak farklılık gösterebilir.

2. Çocukluk İdeolojileri: Çocukluğun inşasının, çocukların toplumla arasındaki rolü ve toplum uhdesindeki önemini belirleyen ideolojilere göre açıklamaya çalışan bu yaklaşım, bazı toplumların, çocuğun masum ve korunmaya layık, güdülenmeye muhtaç

varlık imgesi ile anlamlandırırken bazı toplumların ise çocuğu daha bağımsız ve katılımcı bireyler olarak kabul ettiğini ve çocukluğun ise bu ideolojiler çerçevesinde inşa edildiğini dile getirmektedir.

3. Sosyalizasyon ve Kimlik: Bu yaklaşım, çocukluğun inşasının, çocukların kimliklerini nasıl geliştirdiklerini ve kimliklerini oluşturdukları bu süreçte çocukların toplumsal olarak nasıl sosyalle edildiklerini ele alır ve aile, okul, kültürel etmenler, medya, oyun gibi unsurların çocukların davranışlarını, değerlerini ve kimliklerini oluşturduğunu dile getirir.

4. Tarihî ve Kültürel Değişim: Çocukluğun inşası, tarihî ve kültürel bağlama göre değişebilir. Geçmişte ve farklı kültürlerde çocukların rolü ve deneyimi büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Örneğin, sanayi öncesi toplumlarda çocuklar daha erken yaşlarda iş gücü olarak çalıştırılabilirken, modern toplumlarda çocuklar daha çok eğitim odaklı bir çocukluk yaşamaktalar.

5. Çocuk Hakları: Çocukluğun inşası konusunda önemli bir role sahip olan çocuk hakları hareketi, çocukları toplumun aktif üyeleri olarak kabul ederek çocukların güvenliklerine ve bireysel haklarına vurgu yapmaktadır.

6. Çocukluk ve Medya: Bu yaklaşıma göre ise son yıllarda medya, çocukluğun inşasında etkin bir rol oynamaktadır. Televizyon, reklamlar, internet, sosyal medya ve diğer medya araçları çocukların kimliklerini ve değerlerini şekillendirmede önemli bir etken olabilir.

7. Çocukluk ve Eğitim: Çocukluğun inşasını açıklarken çocuğun eğitimindeki değişimin önemine vurgu yapar. Çocuğa dair toplumsal bakış açısı ve bilgi birikimine göre çocuğun eğitime dair yaşanan değişimlerin çocukluğun inşa edilmesini şekillendirdiğini dile getirmektedir.

8. Çocukluk ve Eğlence: Çocuk oyunları, çocukların eğitiminde ve kişilik gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır. Çocuk eğitimi, sadece toplumsal kültür açısından değil, aynı zamanda eğitim ve psikoloji açısından da büyük önem taşımaktadır. Çocuk, oyunlar aracılığıyla gerekli davranışları, bilgileri ve yetenekleri doğal bir şekilde edinir. Çocuğun kişiliği, oyun sayesinde daha net bir şekilde şekillenir ve gelişim gösterir. Çocuk, oyun sırasında kavramları, nesneleri, sosyal normları, haklarını ve mücadelenin önemini anlamaya başlar, ardından bunlarla ilgili bilgi edinir ve gelişimini sürdürür. Oyun ile çocuğun fiziksel, sosyal, zihinsel, psikolojik ve duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

3.2. Çocuk Edebiyatına Genel Bakış

Çocukluk, salt yaş aralığının ve gelişim özelliklerine göre tanımlanan biyolojik bir kategori değil, aynı zamanda toplumsal ve siyasal yönü olan sosyolojik bir kurgudur. Bu yüzden süreç içinde sosyo-kültürel, ekonomik, eğitim ve politik algı düzlemlerinde birbirinden farklı şekillerde kavramsallaştırılması çocukluk çalışmalarının da yaklaşımlarını farklılaştırmıştır.

Çocukluk çalışmalarının temelde iki ana yaklaşımla yürütüldüğü dikkat çekmektedir, bunlar: Gündelik yaşantılar ile kültürel yapıların çocukluğa etkisini inceleyen çalışmalar ve biyolojik özelliklerin, aile bağlarının, yetişkin çocuk iletişiminin çocuk gelişimine etkisini inceleyen çalışmalardır. Her yaklaşım farklı kaynakları kullanmakta ve farklı kaynaklardan beslenmektedir. Kültürel odaklı çalışmaların kaynaklarından biri çocuk edebiyatıdır. Öztan, ‘Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası’ isimli doktora tezinde çocukların gündelik yaşamını ve onların kültürel/siyasal olarak şekillendirilmesi sürecini incelemiştir. Çalışmada, çocuk dergisi, hikâye, roman, masal, günlük vb kaynaklar ve yazılı/görsel materyalleri oluştururken bu üretimlerde aile, insan davranışları ve modellemelerinin kaynak olarak kullanıldığını dile getirilmektedir. (Öztan,2013).

Bu bölüm ise, yukarıda bahsedilen yaklaşımlara kaynaklık eden çocuk edebiyatının özellikleri, amaçları yaklaşımları, alanyazındaki durumu alt başlıklarını içermektedir.

Çocuk edebiyatını açıklamaya çalışmadan önce edebiyatı tanımlamakta yerinde olacaktır. Ciravoğlu, edebiyatı; duygu, düşünce, olay ve hayallerin dil yani sözle ve yazıyla güzel ve etkili şekilde biçimlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Ciravoğlu, 2000). Edebiyat tanımından sonra çocuk edebiyatına yönelik yapılmış birtakım tanımlara bakmak çocuk edebiyatının amaçları ve özelliklerinin çerçevesini çizebilmemiz açısından önemlidir.

Oğuzkan’a göre; çocuk edebiyatı; özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel addır. Çocuk edebiyatı terimiyle, 2-14 yaşları arasındaki çocukluk çağındaki bireylerin duygu, düşünce ve hayallerine yönelik üretilmiş sözlü ve yazılı tüm yapıtları kapsayan edebiyatın bir alanı anlatılmak istenmektedir. Şiirler, masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, seyahatnameler gibi farklı yazı türlerinde ortaya konulan eserlerin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi güzel ve etkili olmaları da gerekir (Oğuzkan, 2013). Bu

tanımlama bize çocuk edebiyatının yaş sınırını göstermesi ve yetişkinler için verilen eserlerle eşit tutulması gerektiğini belirtmesi açısından önemlidir.

Sever, çocuk edebiyatını edebiyatın en incelikli türü olarak görmektedir ve 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 bir tür olduğunu belirterek beğeni seviyelerinin yükseltilmesine vurgu yapmaktadır. (Sever, 2017). Dil gelişimi, beğeni düzeyi ve sanatsal niteliğe vurgu yapması bakımından ayırt edici bir tanımlama yapmıştır.

Çiftçi ise yaş aralığına göre çocuk edebiyatını, bebeklikten ergenliğe kadar olan yaşam evresinde okumak için yazılmış eserler olarak tanımlamış ve bu biyolojik dönem tanımlamasına çocukların ilgisine göre yazılmış eserler diye bir ekleme yaparak çocuk ilgisine dikkat çekmiştir (Çiftçi, 2015).

Samur Öztürk'ün tanımlaması ise kitapların araştırmaya dikkat çekmesi açısından önemlidir. Kitapları, çocukların dünyaya açılan pencereleri olarak tanımlamaktadır. Çocukların, okul öncesi dönemden itibaren içindeki yaşadığı dünyadaki olay ve olguların büyük kısmıyla kitaplar aracılığıyla tanıştığını dile getirmektedir.(Samur Öztürk, 2011).

Çocukların dilsel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olarak yazılmış çocuk edebiyatı eserleri ile çocukların duygu düşünce ve sosyal gelişimlerine yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Çocukların hayallerine, duygularına düşüncelerine ve zevklerine hitap ederek eğlenirken öğrenmelerine edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmelerine katkı sunulmaktadır. (Turan ve Gerez Taşkın, 2018). Bu tanımlama bize gösteriyor ki çoğunlukla çocuğun gelişimine katkı sağlamanın ardında pedagojik bir niyet ve ideolojik bir amaç bulunmaktadır.

Çocuk edebiyatına dair tanımlamalar birbirini tamamlayarak ilerlemektedir ve görüş birliğine varılamamış pek çok soru bulunmaktadır. Bu soruların en önemlisi ise çocuk edebiyatı diye bir şey var mıdır? Çocuk edebiyatının edebiyatın bir alt kolu olup olmadığına, şayet çocuk edebiyatı ise eserlerin çocuklar tarafından kaleme alınması gerekip gerekmediğine, edebiyatın çocuğa, yaşlıya ya da yetişkine göre değişip değişmediğine yönelik tartışmalar sürmektedir ancak bu tez çalışması, çocuk edebiyatının bu devam eden tartışma girdabına kapılmadan çocuk edebiyatını kendi kuramları ve yaklaşımları olan, edebiyatın önemli bir alanı olduğu kabulüne dayanmaktadır.

Çocuk edebiyatının ortaya çıkışı çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarının olduğuna dair farkındalıkla birlikte çocukluk dönemine özel bir anlam ve ilgi verilmesiyle 17. yüzyılın başlarına denk gelmektedir çünkü çocuk dünyasının yetişkin bireylerin dünyasından farklı olduğunun da kabulü aynı zamana denk gelmektedir. Çocuk dünyasının farklılığı; merak, hayal, eğlence ve özdeşlikle bezenmiş olmasıdır. Çocuk edebiyatı da bu farklılıkları göz önünde bulundurarak eserler vermektedir. Bu bakış açısı ile yaratılmış olan, çocuk dergisi ve gazetelerinin, kitaplarının ve diğer pek çok edebi türün bilimsel araştırmalara konu olduğu ve bu araştırmalara ilginin arttığı görülmektedir. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kaleme alınmış bu tür eserleri incelerken çocuk ve edebiyatın iki ayrı disiplin alanı olarak ele alınması ve incelenmesi çocuk edebiyatı kavramını beslemiştir. Bu karşılıklı birbirini besleme döngüsünde çocuk edebiyatını incelerken bir takım yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. 1989 yılında Çocuk Edebiyatı Uluslararası Araştırma Kurumu 9. Kongresi'nde Prof. Dr. Hans-Heino Ewers çocuk edebiyatı incelemelerinde kullanılması gereken edebi, pedagojik, sosyal olmak üzere 3 temel yaklaşımın olduğunu dile getirmiştir(Ewers, 2018).

- **Pedagojik yaklaşıma göre;** çocuğa görelilik ve uygunluk en önemli iki kriterdir ve amaç çocuğu eğitmek için edebiyatı kullanmaktır.
- **Edebi yaklaşım ise** bu türün, diğer tüm edebi bir türler gibi incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır ve Ewers bunun göz ardı edildiğini belirtmektedir.
- **Sosyal Yaklaşım** ise okul-çocuk-aile üçgeninde geçer, çocuk edebiyatının çocuğun sosyalleşmesindeki rolüne odaklanır. Bu yaklaşımda edebiyat, çocuğun toplumsal hayatta yer almasında işlevsel bir role sahiptir. Kolektif Aidiyetler Pedagojisi ise sosyal yaklaşımla paralellik göstermekte edebiyatın birlikte yaşama kültürüne pedagojik açıdan katkıda bulunmak amacına vurgu yapması bakımından bu tez için önemlidir, çünkü öteki ve ben ekseninde yazılmış eserlerin de amacı birlikte yaşama kültürünü desteklemektir. Tüm bu açıklamalar sosyal ve pedagojik yaklaşımların birlikte kullanılması gerektiğini göstermektedir. Çocuğun sosyo-kültürel ve ruhsal gelişimi, toplumsal gelişimi ile kesişim noktasına getirilmiştir.

Çocuk edebiyatında göç ve öteki gibi ciddi toplumsal olguların yer alması ise çocuğun toplumsal kişiliğinin geliştirilmesine verilen önemi göstermektedir. Toplumlar değiştikçe ve geliştikçe çocuğa verilen anlam ve önem onun toplumun bir parçası ve gelecekteki toplumun yapılandırıcısı olarak görülmesini de beraberinde getirmiş ve çocukluk algısı bir değişim geçirmiştir.

Yavuz'a göre, çocuk edebiyatı, çocuklara yöneliktir ve gerçekleştirmek istediği amaçlara uygun olarak yapılandırılmaktadır. Bilimsel bir disiplin olan çocuk edebiyatının hedeflerini (Yavuz, 2019) kapsayıcı şekilde sıralamaktadır ve Yavuz'un bu sıralaması kapsayıcı özelliği ile tez çalışması açısından önemlidir. Sıralama şu şekildedir:

- Çocukların yaş gruplarına göre ilgilerini çeken konuları belirlemek.
- Çocuğun kişiliğinde olumlu yönde gelişim sağlamak ve psikolojik olarak var olan ihtiyaçlarını karşılamak.
- Çocuğun hayal gücünü dinleme becerisini ve dil gelişimini geliştirmek.
- İçerik ve görünüm yönünden iyi kitap örnekleri ortaya koymak.
- Çocuk edebiyatı aracılığıyla kitabın keyif alınan bir bilgi kaynağı olduğunu öğretmek.
- Çocukların gündelik yaşantısındaki gerçekler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.

Çocuk kendisinde var olan kapasiteyi, en güzel edebi örnekler ile deneyimleyerek açığa çıkarabilecektir (Eroğlu, 2016). Bu ihtiyacı karşılamasına yardım etmesi çocuklar için edebiyatın gerekliliğini göstermektedir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken ayırt edici unsurlar bulunmaktadır. Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran bu unsurlar; hedef kitlesi olan çocukların anlama koşulları, dil düzeyi, eğitim gereksinimi ve dünya ile olan gereksinimi gibi unsurlardır. Bireyin gelişim evrelerine ve bu süreçteki bilişsel kapasitesine bakıldığında çocuklar için yapılacak edebiyatın yetişkinlere yönelik yapılan edebiyatla aynı olamayacağı da ortaya çıkmaktadır. Özellikle de daha çok soyut düşünmeye yönelik olan yetişkin edebiyatının somut düşünme aşamasında olan çocuk için pek de anlam taşımayacağı ya da anlamda sapmaların olacağı düşünüldüğünde çocuklar için yapılacak olan edebiyatın çok daha

titiz ve özel olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Eyüp, 2016). Çocuk edebiyatında iki nitelik dikkat çekmektedir; **çocuk gerçekliği** ve **çocuğa görelilik**.

Çocuk gerçekliği, çocuğun gelişim özelliklerini ve öğrenme gereksinimlerini nitelikli uyaranlar aracılığıyla belirlemeyi kapsamaktadır (Canlı, 2015). **Çocuğa görelilik** çocuğun hayal gücüne hitap eden, hikâyenin kahramanı ile özdeşleşmesini sağlayan, yaşamla ilgili mesajları anlayabilmesini destekleyen, ona okuma farkındalığı kazandıran, görsel uyaranlarla dikkat çeken edebi eserlerin yaratılması demektir (Çer, 2016). Edebiyat, tüm özellikleri (dil ve üslup, karakterler, tema, resimler, kelimeler ve kurgusu) ile *çocuğa görelilik* anlayışı temelinde oluşturulmalıdır (Demirel, 2010). Kısacası, çocuğa görelilik ilkesi denildiğinde, çocuğun hayal gücüne hitap eden, kolayca ve keyifle okuyabileceği dil ve anlatımda yazılmış, ilgisini çekebilecek konular içeren, hem duygusal hem de düşünsel olarak onu besleyen, karmaşık bir olay örgüsü yerine kolayca kavrayabileceği düzeyde olan eserler akla gelmektedir. Çocuk edebiyatının konusu gerçek hayattaki bir durum olabileceği gibi hayal edilen bir olgu da olabilir başka bir deyişle çocuk edebiyatında konu çocuğun kitapla bağ kurmasını sağlayan önemli bir öge olarak çocuğa doğrudan verilen bir mesaj değildir. Çocuğa görelilik ilkesi ile çocuklara mesajlar sunulması gerekliliği belirtilmektedir.

Çocuk edebiyatı dendiğinde basit bir şeyden bahsediliyormuş gibi düşünülebilmektedir hâlbuki pek çok farklı kaynaktan beslenen çocuk edebiyatı oldukça karmaşık ve tahlil edilmesi zor bir türdür. Çocuk edebiyatı eserlerini incelemeye başladığımızda bu incelemenin yapılmasının ne kadar zor olduğunu görülmektedir. Basit bir sözcük bile derinlikli ve ince ince tahlil edilmesi gereken bir unsura dönüşmektedir.

3.2.1. Çocuk Edebiyatının Amacı

Bir bütün olarak çocuk edebiyatı ve ürünleri dikkate alındığında tek bir amaçtan söz etmek mümkün değildir. Çocuk edebiyatı da çocuğa biçilen anlamla amaçlarına yön vermektedir. Tüm diğer işlevlerinden çok daha fazla dikkat çeken ve başat işlev ise eğitme işlevidir.

- Çocuklara, daha önce deneyimlemedikleri farklı dünyaların kapılarını açarak onları bilgilendirmek,
- Farklı yaşam örnekleri sunarak çocukları hayata hazırlamak,

- Öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Analitik düşünme becerilerini güçlendirmek,
- Kavrama ve anlamlandırma gibi zihinsel süreçlerini desteklemek,
- Görsel, işitsel ve dokunsal algı yeteneklerini geliştirmek,
- Alıcı ve ifade edici dil becerilerine katkıda bulunmak,
- Okuma, anlama ve yazma becerileri kazandırmak ve yazma isteği uyandırmak,
- Hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini beslemek,
- Farklı kavram ve kelimelerle çocukların dünyasını genişletmek, böylece kendilerine ve çevresindekilere yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlamak,
- Çocukların kitapla diyalog ve iletişim kurarak kendisini geliştirmesini sağlamak,
- Estetik haz ve edebiyat zevki oluşturmak,
- Kitabın yakın bir dost, keyifli bir zaman geçirme aracı ve eşsiz bir bilgi kaynağı olduğunu hissettirmek (Oğuzkan, 2013).

3.2.2. Çocuk Edebiyatının Rolü ve İşlevi

Çocuk edebiyatının rolü ve işlevinin ise üzerinde uzlaşmış bir konu olmamakla birlikte kuramlara, dönemlere, çocuğa, yetişkinin çocukluğa yüklediği anlama ve çağa özgü toplumsal yaşamdaki dinamik ve önceliklere değiştiği göze çarpmaktadır.

Dilidüzgün, çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatına geçişte *ara basamak* olarak tanımlayarak, çocuğu yetişkinliğe hazırlayan destekleyici özelliklerinin bulunması gerektiğini savunmakta ve edebiyata pedagojik bir işlev yüklemektedir (Dilidüzgün, 1996).

Şirin’e göre ise edebiyat eserinin öncelikli amacını işlevi belirlemektedir (Şirin, 2000). Edebiyat doğası gereği çok katmanlı ve çok amaçlıdır. Bu da bir eserin çok amaçlı oluşunu ve tek bir işleve dayanmadığını göstermektedir. Edebiyatın eğitim, ahlâk, sosyal faydayı değil de güzellik amacını izlemesini isteyen de çoktur. Bir yanda edebiyatın eğitici olmasını, öte yanda tümüyle estetik bir amaç gütmesini isteyenler de var.” (Kavcar, 1999, s.3).

Karagül’ün Felski’nin yaklaşımı çerçevesinde aktardığı dört temel işlev tez çalışması açısından da oldukça önemlidir çünkü kitaplarda bu işlevlerin izlerine

rastlanmış ve incelemeye dâhil edilmiştir. Bunlardan ilki **tanıma işlevidir** ve insanı ve yaşamı tanımaya olanak vermesini ifade eder. İkincisi olan **büyüleme işlevi** ise çocukların hayal âlemini ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektir. Üçüncü işlev olan **bilgilendirme işlevi** gündelik yaşantıları, deneyimleri ve toplumsal yaşam işleyişini anlamasını kolaylaştırmak anlamına gelmektedir. Dördüncüsü **şaşırtma işlevi** ise gerçeklik arayışında olan ve sorgulamasını bilen bireyler olmaları için çocuklarda farkındalık, duyarlık ve bilinçlenme yaratmak olarak tanımlanmaktadır (Karagül, 2019).

Ben merkezli tutumun giderek artışı ve sosyal hayatta duyarlı olunması gereken durumlarla daha fazla karşılaşılması duyarlı olma konusuna verilen önemi artırmıştır. Duyarlı olma yetisi bireyin doğuştan getirdiği bir özellik olmadığı için eğitim ile kazandırılır (Karakuş Aktan, 2019). Bu sebeple duyarlı olma durumunun kazandırılması bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin en önemli araçlardan biri olan çocuk edebiyatı ile ilk çocukluk evresinden başlanarak çocuğun duyarlık algısı desteklenebilir (Karakuş Tayşi, 2019). Çocukların **sorunlar karşısında duyarlı kılınması** gerektiği ve çocuk edebiyatının önemli işlevlerinden birinin de bu olduğuna dair görüşler kitaplarla duyarlık eğitimi gündeme taşımıştır. Bu yüzden bu işlev üzerinde daha detaylı durulmuştur. Aslan, (2013) da nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin önemli bir işlevinin de hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çocukların **duyularını devindirerek çocukları duyarlı kılmak** olduğunu belirtmektedir. Alemdar ve Süngü, ise yazarın olayla ve kahramanlar vasıtasıyla doğrudan nasihat vermeden çocuğun o konuda düşünmesini sağlayarak çocuklara mesaj vermesi gerektiğini savunmuştur (Alemdar ve Süngü, 2017) Sever'e göre ise; çocukların yapıp ettiklerinin karşısındaki kişi ya da kişiler üzerinde nasıl bir etki yarattığını önemsemeleri için duyarlıklarının harekete geçirilmesi ile duyarlı davranışı keşfetmeleri sağlanmalıdır (Sever, 2007). Eserler de böyle kurgulanmalıdır. Aslan'a göre, bu tür nitelikteki kitaplar çocukların duyarlık becerileri geliştirilerek insanların kendisi dışındakilerin acısını, duygularını ve sorunlarını duyumsamaları ve hatta haksızlıklara tepki gösterip haksızlığa uğrayan insanların yanında yer almaları ve hak-özgürlükleri savunmalarını mümkün kılabilir (Aslan, 2019). *Eserlerde karşımıza çıkan etik ve ahlâklı olanın savunucusu olan, ön yargı ve basmakalıp düşüncelerden arınık, bağımsız bir kişilik geliştirerek farklılıklarla birlikte yaşayabileceğini gösteren ve bunu savunan karakterler ve temaya elverişli olay örgüsü duyarlık eğitiminin edebiyattaki izdüşümüdür.* Karakuş, Tayşi ise, edebiyatın, duyarlık geliştirmede etkili bir araç olarak nitelendiğini çünkü duyarlığın da sanatsal ve duyuşsal bir sürecin neticesinde gerçekleştiğini ifade etmektedir (Karakuş Tayşi, 2019). Ben ve

öteki, farklılıklar, aynılıklar ve iletişim gibi konuları işleyen kitapların temelinde bu işlev yatmaktadır. Bu işlev elbette içerikle sağlanmaktadır ve bu durum bize yeni bir soru getirmektedir. Çocuklar ne okumalı?

Çocuklar okumalı da, ne okumalı sorusuna cevap aramaya önce çocuk yaşamını sağa sola evirmeden kabul ederek ve ona değer vererek başlanabilir. Sonra yetişkin hayatın koşuşturması içinde unuttuğumuz, merak ve çıkarlarla kirlenmemiş değerleri onlardan öğrenmeye hazır olmalıyız. Çocuk kahramanların büyüklere bir şeyler öğrettiği hikâyeler bize de iyi gelecektir. ‘Çocuklar ne okusun?’ isimli köşe yazısında Bakşı, tam da bunu savunmaktadır; çocuklara değerleri öğretmek yerine değerlerini çocuklardan öğrenmenin daha doğru olduğunu, kusursuz kahramanlar yerine kusurlu ama hayatı inşa eden ve değiştirme hevesinde olan kahramanların hayat kadar gerçekçi olduğu ve merak uyandırdığını savunmaktadır (Bakşı, 2017).

Seçilen kitabın konusunun, onu okuyacak çocuğun ilgi duyduğu, merak ettiği bir alanda olmasına dikkat edilmektedir. Kahramanlar da çocuk edebiyatında önemli bir öğedir. Uyumlu, kusursuz, başarılı, zengin, korkusuz, akıllı, becerikli, güzel kahramanlar sadece yetişkinlere değil, çocuklara da ilginç ve inandırıcı gelmez. Çünkü gerçek hayatta böyle mükemmel insanlar ve hayvanlar yoktur. Kahraman varsın biraz korkak, pısrık, yaramaz, başarısız, huysuz, şişman, hasta belki engelli olsun, sığınmacı, belki de yoksul bir dilenci olsun. Ancak kitapların çocuklara daha çok *kusursuz çocuk* yaratısı ile ulaşmak istediği görülmektedir.

70’li yıllar öncesi çocuk edebiyatı didaktik, çocukları yetişkin olmaya hazırlayan öğretici kitaplar olarak algılanırdı. Kitaplara, yetişkinlerin dünyasını, değerlerini, doğrularını, yanlışlarını çocuklara anlatmak, onları *gerçek hayata hazırlamak* işlevi yüklenirdi. Sonra dendi ki, yaşamımızın çocukluk dönemi, yetişkinliğe hazırlandığımız bir dönem değildir. Kendi başına değerli ve gereği gibi yaşanması gereken bir yaşam dilimidir. Kendi ihtiyaçları, soruları, ilgi alanları ve estetiği vardır. Tıpkı artık yaşlılığın ölüme hazırlandığımız bir dönem olarak değil, hatta birikim ve tecrübelerimizin eşiğinde daha kaliteli bir üretim, düşünsel olgunluk ve sosyalleşme dönemimiz olarak değerlendirilebileceği gibi.

Çocuk edebiyatı tarihsel açıdan değerlendirildiğinde çocuk edebiyatının pek çok kurama sahip olduğu görülmektedir. Temelde iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki **Aydınlanma Geleneği** bir diğer adıyla Pedagojik Yaklaşım, diğeri ise **Romantik Geleneği** yani Estetik Yaklaşımdır. **Pedagojik Yaklaşım** başlangıçta insan beynini doldurulması ve şekillendirilmesi gereken boş bir levha olarak gören, çocuğu

ise toplumun bir parçası olarak en fazla öğrenmesi ve öğretilmesi gereken kitle olarak kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda değerlerin, ahlâki, toplumsal normların aktarılması esastır. **Estetik yaklaşımda** ise çocuğun bireyselliği ön plandadır, her şeyden önce edebiyatın diğer dalları gibi estetik yönü olması şarttır, çocuğun kendine özgü duyguları ve düşünceleri vardır, çocuğun edebiyatla mutlak şekilde biçimlendirilmesi söz konusu değildir.

Çocuk edebiyatının daha sonra daha da derinleştiğini ve pedagojik, psikolojik, estetik ve edebi yaklaşım olmak üzere dört temel gruba ayrıldığını söyleyebiliriz. Yaklaşımlara eşlik eden anlatı çalışmaları da dikkat çekmektedir. Anlatı çalışmalarına baktığımızda anlatılar, ya metni ya okuru ya da yazarı odağına almaktadır.

Çocuk edebiyatı tanımı, çağın ihtiyaçlarına, çocuğa ve çocukluğa atfedilen anlama göre derinleşmekte ve birbirini destekleyerek ilerlemektedir, tanımın içeriği ve kapsamına paralel olarak edebiyatın işlevi ve rolü de değişmektedir.

3.2.3. Çocuk Edebiyatında Eleştirel Yaklaşımlar

Çocuk edebiyatının kuramsal çerçevesinde tarihsel süreci içerisinde birbirinden farklı sınıflandırmalar bulundurmaktadır. Tez çalışması ise çocuk edebiyatı kuramları içinden; **‘Yazar Merkezli Kuramlar’**, **‘Metin Merkezli Kuramlar’** ve **‘Okur Merkezli Kuramlar’** şeklindeki sınıflandırmayı kullanmaktadır. **Yazar Merkezli Kuram** ise *‘Anlatımcılık’* ve *‘Psikanalitik Kuram’* olmak üzere iki alt kurama sahiptir. Anlatımcılık kuramından çalışmada faydalanılmıştır. Anlatımcılık kuramı çocuk edebiyatını, yazarın algı dolayımından geçirerek sunduğu dünyanın, bir bakıma yazarın ideolojisinin çocuk okura aktarılması olarak görmektedir. Çocuk okurun yaşam ve edebi deneyimleri yetişkinlerin deneyimleriyle karşılaştırıldığında onların hem yaşam hem de edebi deneyimlerinin daha kısıtlı ve gelişmekte olduğu ve onların her türlü duygu ve düşünceye daha açık olduğu söylenebilir. Bu da çocuk edebiyatı açısından anlatımcılığın önemini göstermektedir. Tez çalışmasında, Anlatımcılıktan *izlenimlerin aktarılması* yönüyle faydalanılmıştır çünkü eserlerin temelinde kültür karşılaşmalarında gerçekleşen iletişimin karakterler üzerinde ötekileştirme, sosyal kabul, iletişim ya da iletişimsizliğe dair izlenimler bıraktığı görülmüştür.

Metin Merkezli Kuramlar ise **‘Yapısalcılık’**, **‘Göstergebilim’** ve **‘Metinlerarasılık’** olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu tez, eserleri incelemeye dayandığı için Metin Merkezli Kuramlardan olan *Yapısalcılık kuramından*

faaydalanmıştır. Eserler kuramın biçimsel kriterleri bakımından incelenmemiş, *metnin derininde yatan anlamı çözümlmek* için kullanılmıştır. Kuramın metnin anlamlandırılma sürecinde kullandığı ideolojinin anlatıcı, yazar ve okur boyutuna dair tespitlerine göre çözümlme yapılmaya çalışılmıştır. (Yukarıda bahsedilen ideoloji insan eyleminin amacını, bu amaçlara nasıl varılacağını tanımlayan ve sosyal ve fiziki gerçeğliğin niteliğini belirleyen bir değerlendirici ilkeler sistemi anlamıyla kullanılmıştır.) ideolojiye önem verilmesinin temel sebebi her eserin aynı zamanda ideolojik bir yaratı olmasıdır. İdeoloji yalnızca yetişkin edebiyatında yer almaz, çocuk edebiyatında da herhangi bir kurgu içerisinde bulunan bir temaya dair ideolojilerin olmadığını görmek oldukça zordur. Her eserde mutlaka o eseri destekleyen bir ideoloji vardır. Çünkü eserler ya bilinen *sosyal yapıların yanında ya da dolaylı bir şekilde onlara karşı bir konumda* yer alacak şekilde anlatım tarzları oluşturabilir. Bazı eserlerde ise her iki anlatım türü de bulunabilir. Yani, aynı eserde içinde bir yandan sosyal yapı ile uyumlu bir bakış açısını savunurken, öteki yandan bu sosyal yapıya ait bir görüş istenen bir ideolojiye yönlendirilebilir. Bu nedenle, eserin derin anlamının çözümlenmesi, anlatımda bulunan sosyal yapı ile ilgili kodların deşifresine dayanmaktadır. Bir metin, dolaylı olarak bir veya daha fazla ideolojiyi barındırırken, aynı zamanda açık bir şekilde farklı bir ideolojiyi de destekleyebilir. Metin içindeki unsurların kùltürlerarası iletişim kapsamında sunduğu bakış açıları da ideolojinin kapsamı içindedir ve bunun çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, eserlerde ister belirtik ister örtük olsun, her zaman bir görüşün mevcut olduğu kabulü esas alınmıştır. Okur Merkezli Kuramların ise *Alımlama ve Duygusal Etki* olmak üzere alt başlıklara ayrıldığı gör÷lmektedir.

Çocuk edebiyatında yalnızca kuramlar değil yaklaşımlar da önemlidir. Eleştirel yaklaşımlar, metinleri yalnızca içerik olarak görmez, eserdeki ideolojik, toplumsal, kùltürel ve psikolojik yapıların da analiz edilmesini amaçlamaktadır.

Çocuk edebiyatının eğitimsel bir araç olmanın ötesine taşıyıp metinlerin ideolojik yönlerini, çocuklara hangi değerleri aktardığını sorgulayan, eserlerin öğretici, özgürleştirici ve sorgulayıcı bakış açısını sunması gerektiğini savunan ve çocuğu aktif okur olmaya yönlendiren **Eleştirel Pedagoji**, çocuk kitaplarında kadın ve erkek temsillerinin nasıl yansıtıldığını araştıran **Feminist Eleştiri**, metinlerde "öteki" temsilini, Batı merkezli bakış açısını ve sömürge dilli sorgulayan, farklı kùltürlerin ya da etnik grupların nasıl tasvir edildiğini, stereotiplere dayalı mı yoksa diyalog odaklı mı olduğunu araştıran ve inceleyen **Postkolonyal Eleştiri**, kitaplarının ardındaki ideolojik

yapıları analiz eden, ulus, aile, din, sınıf gibi kavramların hangi perspektifle ele alındığını açığa çıkarmaya çalışan, çocuklara sunulan "doğru" ve "yanlış" kavramlarının kime göre biçimlendirildiği sorgulayan **İdeoloji Eleştirisi** sınıfsal yapılar, ekonomik eşitsizlikler ve emeğin değeri üzerine odaklanan, karakterlerin hangi sınıfsal konumlarda temsil edildiğini, zengin-fakir karşıtlığı gibi unsurlar ve üretim-tüketim ilişkileri gözden geçiren **Marksist Eleştiri**, karakterlerin içsel dünyasını, bastırılmış arzularını, kaygılarını ve çatışmalarını Freud ya da Lacan gibi düşünürlerin bakış açısıyla ele alan **Psikanalitik Eleştiri** doğa-çevre temalarının çocuk edebiyatında nasıl ele alındığını araştıran, doğaya yaklaşımın insan merkezli (antroposantrik) mi yoksa doğa merkezli (ekosantrik) mi olduğu tartışan, çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik gibi konuları ele alan **Ekokritik Yaklaşım** ve çocuk edebiyatındaki kültürel temaları, kimlikleri, roller ve sembolleri derinlemesine çözümler. Bir eser aracılığıyla yansıtılan kültürün değerlerini, kimliğini, inançlarını ve toplumsal iletişimi nasıl şekillendirdiğini inceleyerek kültürel anlayışları anlamaya çalışan **Kültürel Eleştiri** olmak üzere pek çok eleştirel yaklaşım bulunmaktadır.

Tez çalışması ise konusu itibari ile bu kuramlardan tek birine dayandırılmayacak kadar çok bileşenli bir yapıya sahip olduğu için hem kültürel ve ideoloji eleştirisi hem de eleştirel pedagojiden faydalanılmıştır. Eleştirel pedagoji, çocukların eserler karşısında verdikleri tepkileri inceleyerek çocuk edebiyatının daha etkili bir şekilde tasarlanmasını desteklemektedir. Çocuk okur eleştiri yaklaşımı ise okur olarak çocuğun sürece nasıl ve hangi rollerle dâhil edildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımında çocuk okura biçilen rol bizi Eco'nun okur türlerine götürmektedir ve tez çalışmasında bu perspektiften yararlanılmıştır. Okur türlerine geçmeden önce, bir metnin tek bir anlam etrafında mı şekillendiği ve bir metinden kaç farklı anlam çıkarılabileceği gibi soruları ele almakta fayda bulunmaktadır. Ayrıca, ortaya çıkan anlamların nasıl yapılandırıldığı ve bir eserdeki anlam genişliğinin neyi ifade ettiği gibi konulara da dikkat çekmek gereklidir. Eco, metin ile okur arasındaki ilişkinin, yazar ile metin arasındaki diyalektik ilişkiyi açıklamaktan daha karmaşık olduğunu belirtmektedir (Eco, 2001). Eco'ya göre bir metinde *yazar*, *metin* ve *okur* olmak üzere üç farklı niyet bulunmaktadır (Eco, 2008). Bu üçleme, genel iletişim modelindeki gönderici-ileti-alıcı ilişkisini yansıtmaktadır. Bu niyetlerin oluşum süreci ise birbirinden farklılık gösterir. Özellikle iletişim dolaylı bir şekilde gerçekleşiyorsa ve mesaj aracılı olarak alıcıya ulaşıyorsa, okura sunulan ile

alınlanan arasındaki farkın kaynağı belirsizleşir. Bu belirsizlik şöyle ifade edilebilir. Her birey kendine özgü bir yaşama dünya görüşüne ve anlam çemberine ve algı setlerine sahiptir. Bunlar tüm iletişim ortamlarını şekillendirmektedir. Eco'nun, *açık metin* kavramı bu anlamın farklılaşmasının kaynaklarından. (bir eserden birden çok anlam çıkarılmasını, okurların farklı anlamlara ulaşmasını veya her okumanın aynı metinden farklı anlamlar doğurmasını ifade etmek için kullanmaktadır). Kısaca, *açık yapıtlar* her okumada okura farklı anlamlar sunan eserlerdir. Bu tür metinler bilinçli bir şekilde, okurun tamamlaması gereken anlam boşlukları bırakmaktadır. İncelenen kitaplar, Eco'nun bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, açık yapıt özelliği taşımamaktadır; çünkü tüm anlamlar belirli sınırlar içinde yapılandırılmış olarak sunulmuştur. Eco'nun okur tipleri de çocuk okurun değerlendirilmesi açısından önemlidir. Eco, okurları *örnek okur*, *ampirik okur* ve *örtük okur* olarak üç grupta sınıflamaktadır. *Örnek okur* ise naif ve eleştirel okur olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır (Eco, 2008).

Okur sınıflama bilgisinden sonra çocuk edebiyatındaki eleştirel pedagojik bakışa ve pedagojik eleştiriye göz atmak yerinde olacaktır. Pedagojik eleştiriler; daha çok çocuk kitaplarının yaşa uygunluk kriterine, çocuğun fizyolojik gelişim süreci ve algılarına uyup uymadığına dair değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda çocuklar için yazılmış yapıtlar içerik, punto, sayfa sayısı, yapısı, resimleri gibi yapısal özellikleri, çocuğa görelik, yazarın didaktik bir yaklaşım benimseyip benimsemediğine, çocuğun kitapla uyum sağlayıp sağlayamadığı gibi ölçütler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Ne var ki bu çerçeve önemli olmakla birlikte çocukluğu pedagoji biçimsel sınırlarına hapsedmekte ve çocukluğun sosyolojik, kültürel, politik etmenlerle de tanımlandığı durumunu karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Yapılması gereken ve alanın ihtiyaç duyduğu şey ise çocuğu çocukluğun öznesi hâline getirmek ve onu bütüncül olarak tanımlanmaktır. Çocuk kitaplarını değerlendirme ölçütlerini de bu bütüncül yaklaşımın bir parçası hâline getirmek gerekmektedir. Kitaplara yönelik değerlendirmelerde ise disiplinlerarası ve diyalektik bir bakışa duyulan ihtiyaç artmaktadır çünkü her şeyin bir değişim ve dönüşüm içinde olduğunu vurgulayan diyalektik bakış, bugünü dünün değişimlerinin şekillendirdiğini hesaba katmakta, gelecekteki muhtemel değişimlere ve beklentilere dair sorgulamalar yapmakta, toplumsal olarak koşullanmış rollere ve günümüzü biçimlendiren yapılara yönelik eleştirel yaklaşımını sürece dâhil etmektedir. Bir başka deyişle, toplumsal bağlamından kopartılan bir çocuk ve çocukluk tanımlamasından yola çıkan değerlendirme eksik bir

değerlendirme olur ve eleştirel bir değerlendirme yapmayı imkânsızlaştırır. Çocuğun sosyal gelişiminde eleştirel pedagojinin bakışına ihtiyaç duyulmasının nedeni eleştirel pedagojinin, toplumda yaşanan adaletsizliklere, eşitsizliklere, anti-demokratik tutumlara karşı eleştirel bilinç geliştirmeyi amaçlaması ve bunu eserler yoluyla yapmaya çalışmasıdır. Eleştirel bakışı eserlerde, eleştirel bilince sahip karakterlerin daha eşitlikçi ve özgürlükçü bir toplum için baskıcı ve ötekileştiren yetişkin dünyasına meydan okuması ve kolektif bir mücadelenin dönüştürücü etkisi ile görmekteyiz.

Çocuk edebiyatında eleştirel pedagojinin kullanılması, eserlerin neyi nasıl anlattığının, yani hangi değerlerin hangi araçlarla aktarıldığı, çocuğa dair her şeyi içeren çocuk kültürünü kapsayan diğer disiplinleri de içine alarak inceleyen çalışmaların olup olmadığı, eserin hangi çocuğa seslendiği, hangi gerçeklikle seslendiği ve çocuğun hangi gerçekliğine seslendiği gibi soruların cevaplanması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Edebiyatın, çocuğun kendi gerçekliğini hangi toplumsal gerçeklik içinde yapılandırmasına nasıl yardım ettiği, meşrulaştırılan, normalleştirilen ya da yeniden üretilen şeylerin neye ve kime hizmet ettiği çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarda ve eleştirilerde gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır çünkü kitaplar çocukların sadece damaklarında bir tat bırakmaz, kendilerini ve dünyayı anlamlandırma sürecinde dimağında da iz bırakmaktadır.

Yetişkinlerin konusuna, temasına, karakterlerine, olay örgüsüne, göstergelerine ve diline karar verdiği kitapların çocukları yetişkin söylemine maruz bırakmadığını söylemek pek de mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte toplumsal bilinci şekillendirdiğini ılmaz şöyle ifade etmektedir “Belirli tarihsel koşullara bağlı olarak ortaya çıkan ve yeniden üretilen kavramların gerçeklikle ilişkisinin ya da ilişkisizliğinin toplumsal bilinci şekillendirildiği bilinmektedir” (Yılmaz, 2012,s. 1).

Edebiyatın doğasında taşıdığı temsil özelliğini çocuk edebiyatı da kuşanmıştır. Çocuk kitapları kendilerine yüklenen işaretleri taşıyan ve dönemin değer yargılarını belgeleyen zengin kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Bu özelliği ile yapılsacı kuramın anlatı-yazar ve ideoloji ilişkisini karşımıza çıkarmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocuk kitapları sadece sosyalleşme sürecinde çocuğun sadece gelişimini destekleyen bir araç değil kitaplarda yer alan kavramlar ve olguların çocuğa sunmanın arkasındaki yaklaşıma, toplumun ve yetişkinlerin çocuğa ve çocukluk kavramına hangi anlamları atfettiklerine ve onlardan neler beklendiğine dair fikir yani topluma egemen olan ideolojiyi de ortaya koymaktadır. Çocuk edebiyatının kurgu aracılığı ile kültürlerarası iletişime dair modellemeler sunduğu ve çocuk aracılığı ile

toplumun kültürel, sosyal, psikolojik, politik ve ideolojik düşünce ve davranış yapısını yeniden üretmede ve gerçekliğin inşasında dikkate değer kültürel temsillerden biri olduğu söylenebilir.

Toplumsal bileşenleri göz ardı edilen çocuk ve çocukluk kavramından yola çıkan bir değerlendirme eksik kalmıştır ve incelediği duruma eleştirel bir bakışla yaklaştığını söylemek pek mümkün değildir. Yılmaz, bir eserin anlattığı şeylerin çocuğun ilgisine, algısına uygunluğu, yazarın bu konuya yaklaşımının nasıl olduğu ve bütün bunların pedagojik anlamda uygun olup olmamasının incelenmesinin çocuk gerçekliğini tanımlamak için yeterli olmadığını dile getirmektedir (Yılmaz 2012). Çocuk gerçekliği içinde kültürlerarası iletişime dair söz söylemiş olan yapıtlardaki kavramların toplumsal bağlam ve bu bağlamın inşa edilmesine katkıda bulunan etmenler göz ardı edilerek incelenemeyeceği, incelse de eksik kalacağı için yapı ve fail arasındaki diyalektiğe vurgu yapan inşacılık temelli sosyolojik bir kuram olan ‘Gerçekliğin Sosyal İnşası’ kuramından da faydalanılmıştır. Bu, çocuk kitaplarının kültürlerarası iletişimde çocuk gerçekliği içinde üstlendiği rolü ve çocuk algısını kurgulama çabasını görmemizi sağlayacaktır. Adam ve Barratt-Pugh, bu durumu çocuk edebiyatı eserlerinin, çocukların başta kendilerini tanımak olmak üzere kültürel, sosyal, etnik ya da tarihsel olarak farklı olan başkaları hakkında bilgi ve anlayışlarını genişletmek için güçlü bir araç olabileceğini ifade ederek özetlemiştir (Adam ve Barratt-Pugh, 2017)

Her dönem kendini, kendi sanat, bilim, yaşantı ve felsefe yaklaşımlarını yansıtmakta, dönemler içindeki bireysel ve toplumsal yaşantılar bu değişimlerden bir şekilde etkilenmektedir. Bulut, kitaplarda kültürel karşılaşmaları doğuran ya da kültürel karşılaşmalarla doğan konuların ele alınmasının sadece sığınmacı çocuklar için değil ev sahibi toplumun çocuklarının da bu karşılaşmayı doğru biçimde anlamlandırması için önemli olduğunu belirtmektedir. (Bulut, 2018). Yerleşik toplumun sığınmacıları nasıl gördüğü ve sığınmacıların yeni geldikleri topluma uyum sağlama süreci, ben-öteki dualitesi ve bu dualitenin beraberinde estirdiği rüzgâr edebiyata da zengin bir mutfak sunmaktadır. Birbirini anlayan bir toplumun inşasında gereken nitelikleri topluma sunmak için de edebiyat da sorumluluk ve rol dağılımdan payına düşeni almıştır. Bu durumu Melanlıoğlu edebiyatın *anlama çabasına, empatik düşünmeye şahitlik etmesi* olarak değerlendirirken, ön yargıların davranışları gölgelemediği çocukluk döneminde duyarlığa dair eğitimin toplum huzurunun tahsisi için gerekli olduğunu savunmaktadır

(Melanlıoğlu, 2020). Çocuk edebiyatı da bu eğitimi ve etkileşimi ve gerçekliği inşa etme sürecine dair yöntemleri birbirinden farklı pencerelerden sunmaktadır.



BÖLÜM IV

GERÇEKLİĞİN İNŞASI

4.1. Gerçeklik

Bu bölümde gerçeklik kavramına nasıl yaklaşıldığı ve edebiyatın gerçeklik kavramına nasıl yaklaştığı üzerinde durulmuştur.

Edebiyat da gerçekliğin inşa edilmesinde kullanılan önemli enstrümanlardan biridir. Bu çalışmada incelenen eserler ortak özellikleri üzerinden tanımlanmaya çalışılmışsa da eserler arasında benzerlikler olduğu ancak ortaklık bulunmadığı görülmüştür. Bu yüzden gerçekliğin nasıl inşa edildiğini anlayabilmek için gerçekliğin toplumsal inşasının detaylıca açıklanmasına, edebiyatın ise inşa edilmiş bu gerçekliklere hangi pencerelerden baktığına ve bunu hangi bakış açısı ile aktaracağına dair derinlikli bir bilgi araştırmasına ihtiyaç duyulmuştur. Tezde üzerinde çalışılan eserlerin hangi gerçekliği ve kavramları hangi bakış açısıyla sunduğunu anlayabilmek amacıyla kültürlerarası iletişim, sosyoloji ve edebiyat olmak üzere üç farklı disipline dair kuramlar ve yaklaşımlar incelenmiştir. Bu incelemeler, kitapların doğru analiz edilebilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Edebiyat gerçeklik konusunda dört farklı yaklaşım sergilemektedir: ilki '*Yansıtma Kuramı*', ikincisi '*Anlatımcılık Kuramı*,' üçüncüsü '*Marksist Kuram*', '*Eser-Yazar-Okur Merkezli Kuramlar*' ve sonuncusu bu tezin dayandığı '*Toplumsal İnşa kuramıdır*'.

Bu çalışmada gerçekliği anlamaya çalışan sosyoloji kuramlarından işlevselcilik ve sosyal inşacılık üzerinde durulmuştur çünkü eserleri incelerken eserlerde sunulan toplumsal gerçekliklerin yani öteki, göç, öteki ile iletişim ya da iletişim engelleri gibi pek çok kavramın toplumsal olarak nasıl inşa edildiğine dair art alandaki görüşlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu eserler gerçekliği hangi pencereden görmektedir sorusu çalışmanın yolunun bu kuramlarla kesişmesine neden olmuştur. Eserlerin işlevselci bir motivasyonla yazıldığı görülmüş ve tezin kendisi eleştirel bakışı hedeflediği için toplum ve topluma ait şeylerin makro açıdan anlaşılabilirliğini varsayan, toplumsal olay ve olguların birey ya da faille ilişkisi ihmal eden, toplumsal gerçekliğin verili ve nesnel bir anlayışa dayanması gerektiğini savunan işlevselciliğe karşı eleştirel bir bakışla yaklaşabilmek için bilginin toplumsal olarak inşa edildiğini savunan sosyal inşacılığı da

incelemiştir.

Pierre Bourdieu ile Peter Berger ve Thomas Luckmann gibi eleştirel yaklaşımın düşünürleri, baştan sona nesnelci ya da baştan sona öznelci gibi kutuplaştıran ve saltlaştıran bakış açıları ile toplumu anlamının mümkün olmadığını belirtirler. Toplumsal alanın, bu iki gerçekliğin diyalektik bir sürecin sonucunda oluştuğunu öne sürerler. *Gerçeklik, toplumsal alanın ilişkisel yapısı göz ardı edilerek ortaya konamamaktadır.* Bu yüzden kapsayıcı, kutuplaştırmadan uzak, geçirgen ve diyalektik süreçleri dikkate alan bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu görüş, toplumsal gerçekliğin sosyal koşullar ve alışkanlıklar aracılığıyla inşa edildiğini savunmaktadırlar. İşlevselciliğe birtakım sorular sormaktadır. Toplumu anlamının en iyi yolu nedir? Toplumsal değişimin kaynakları nelerdir ve bu değişim süreci nasıl çalışmaktadır? Toplumsalı anlamak için bireye mi yoksa yapıya mı öncelik verilmelidir? Birey, sosyal alandaki değerleri nasıl içselleştirir? Birey değerleri sorgulamadan mı benimsemektedir, öyleyse nasıl benimser? Bu tür sorulara işlevselciliğin tatminkâr cevaplar verememesi, toplumu anlama yollarının farklı bir yöne kaymasına neden olmuştur. Bu kutuplaşma ile birlikte düâlitelerde diyalektik gündeme taşınmıştır. Özne-nesne, makro-mikro, pozitivizm-hermeneutik, toplum-birey, yapı-fail gibi düâlitelerin toplumsalı anlamada yeterli olmadığı ve bu tip ayrımların Bourdieu tabiriyle *körleştirici bir ıfık olduğu* görüşü ile bu zıtlıkları birlikte değerlendirme yaklaşımı ile paradigma değişimine zemin hazırlamıştır. Bu zıtlıkları kullanan diyalektiğe de kısaca göz atmak gerekirse; diyalektiğin karşıtlıkları birleştirme söylemine dayanan bir düşünme biçimdir. Diyalektik, çelişki ve karşıtlıklar, objektif ve subjektif gerçeklik, sosyal yapı ve değişim gibi karşıtlıkları merkeze alıp her türlü karşıtlığı kullanarak anlam inşa etmeye çalışmaktadır.

Gerçeklik ve anlamı ortaya koyma sürecindeki kavrayış farklılığını “*sosyal inşacılık*” anlayışı ile de açıklamak mümkündür. Sosyal inşacılığa göre bireyler, yaşadıkları dünyayı ve olayları kendi öznel deneyimleri ve kavrayışları ile belirli nesne ve durumlara dair anlamlar geliştirirler. Sosyal gerçekler akışkandır ve birey sosyal dünyayı, toplumu ve gerçekliği kendi yorumlarıyla kavrayış süzgecinden sonra yargılara dönüşerek oluştuğunu savunan “sembolik etkileşim”ci bir yaklaşımla inşa edilir. Bu akım, insan eylemleri ve etkileşimlerinin yalnızca anlamlı iletişim veya sembol alışverişi yoluyla kavranabileceğini savunur, sosyal yaşamın öznel ve kültürel boyutlarını incelemeye yönelmiştir.

Berger ve Luckmann, gerçeklik bilgisinin spesifik ve sosyal bağlamlarla ilişkili

inşa edildiğini savunarak sosyal gerçekliğin dayandığı bilginin sosyal çerçevesini sunmaktadırlar ve bunu gerçekliğin sosyal inşası olarak tanımlamaktadırlar. Yani sosyal bağlamların kendine özgü yapılarının birey, eylem ve ilişkiler açısından bağımsız olmadığı görüşü hâkimdir. Gerçekliğin sosyal inşası kuramı, sosyal gerçekliğin bireylerin ve toplulukların etkileşimleri aracılığıyla normlar, deneyimler, değerler aracılığı ile nasıl yaratıldığını, şekillendiğini ve sürekli olarak yeniden yorumlandığını vurgulayan ‘Gerçekliğin Toplumsal İnşası’ isimli önemli bir sosyolojik bakış açısı sunmaktadır (Takak, 2024).

4.2. Gerçekliğin Toplumsal İnşası

Kültürlerarası iletişim, sosyal ve düşünce tarihini uzun süredir meşgul eden toplum-birey ilişkisi sorunlarından biri olarak sosyolojik bir çerçevede yapı-fail ilişkisi olarak kendini göstermektedir. Yapı fail ilişkisinde gerçekliğin toplumsal inşasına gelinceye kadar uzanan köklü gelenekler bulunmaktadır ve bu paradigmlar birbiri üzerine eklenerek gerçekliğin toplumsal inşası kuramının doğmasına zemin hazırlamıştır.

Bir tarafta, Durkheim’in *olgu* tanımıyla klasik bir ifade bulan ve programatik anlamda yapısal-işlevselcilikle özdeşleşen “*nesnelci*” gelenek yer alırken, diğer tarafta ise “anlam/anlama” teması etrafında şekillenen Weber’in teorisi ile sonraki hermeneutik ve fenomenolojik yaklaşımlar aracılığıyla ifade edilen “*özelci*” gelenek bulunmaktadır.

Sosyolojide yapı-fail ilişkisini anlamak için öne çıkan iki yaklaşım *nesnelci* ve *özelci* yaklaşımlardır. Gerçekliğin toplumsal inşası ise *ne tamamen nesnelci ne tamamen özelcidir*. Bu yaklaşımlar, sosyal olay ve olguların incelenmesinde metodolojik ve kavramsal çerçeveler sunmaktadır ancak araştırmada bu çerçeveler dışında başka bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğu görüşü ile hâkimdir çünkü kültürlerarası iletişim sürecinde birey iletişim pratikleriyle toplumun geneline yayılan bir kültür oluşurken sergilenen iletişim gelenekleri ise toplum tarafından şekillenmektedir. Bu iki yaklaşımın özeti yapılarak gerçekliğin toplumsal inşasına doğru sürecin nasıl evrildiği açıklanmıştır.

Özelci yaklaşım, bireylerin eylemlerinin ve etkileşimlerinin daha çok kendi algılarına, deneyimlerine ve niyetlerine dayandığını savunmaktadır. Bu bakış açısı, her bireyin kendi eylemleri ve seçimleriyle sosyal yapıyı nasıl oluşturduğunu ve değiştirdiğini vurgulamaktadır. *Özelci yaklaşım*, bireylerin toplumsal gerçekliği nasıl

algıladıkları ve bu algıların eylemlerini nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Nesnelci yaklaşım ise sosyal yapıların ve sistemlerin bireysel eylemler üzerinde etkisi olduğunu savunmaktadır yani bireylerin davranışları ve etkileşimleri toplumun kurumsal ve yapısal özellikleri tarafından şekillenmektedir. Nerse, bunu *yapısal belirleyicilik* düşüncesi ile açıklamaktadır.(Nerse,2020). Yapının (sosyal normlar, değerler ve kuralların) sosyal yaşam üzerindeki etkisini ön plana çıkarması bakımında önemlidir.

Nesnelci yaklaşım, yapıyı eylemler için *üretici ve belirleyici bir güç* olarak değerlendirirken, *öznelci yaklaşım bireyleri aktif birer yapılandırıcı* olarak konumlandırır. Bu çerçevede, yapı ve eylem arasındaki ilişki, her iki yaklaşımın bakış açısını sürece dahil ederek incelenmelidir.

Yapısal işlevselcilik, toplumların işleyişini *yapı ve işlev* boyutları üzerinden anlamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım, toplumsal yapının bireylerin ve grupların etkileşimleriyle şekillendiği savını ortaya koyarken, aynı zamanda bu yapıların bireyler üzerindeki etkilerini de incelemekte ve her bir toplumsal kurumun (aile, eğitim, din vb.) belirli işlevleri yerine getirerek toplumsal dengeyi sağlamasına dayanan bir fikri savunmaktadır. Sosyal değişim, öznel algı ve çatışma, yapısal işlevselciliğin genelde göz önünde bulundurmadığı unsurlar arasında yer almaktadır ve bu yönüyle eleştirilmektedir.

'*Gerçekliğin Toplumsal İnşası*' kuramı bireyle ve toplumu bütünleşik düşünerek gerçekliği açıklamaya çalışan hem nesnelci hem de öznelciliği kullanan bir kuramdır. Kuramın bu tez çalışmasında kullanılma amacı; kültürlerarası iletişimin konusu olan öteki, ötekileştirme, merkezilik, ön yargı, göç gibi gerçekliklerin toplumsal olarak inşa edilmesidir ikincisi ise; edebiyatın gerçekliği açıklama yaklaşımında saklıdır. Edebiyat da diğer pek çok disiplin gibi gerçekliği açıklama konusunda farklı pencereler açmaktadır. Gerçeklik sosyal bir inşa süreci geçirirken bazı aşamalardan geçmektedir. Bu aşamaları kısaca özetlemek gerekirse;

Dışsallaştırma, bireyin sosyal çevresindeki kültürel ve sosyal yapıları *kendisinden bağımsız*, dışsal bir gerçeklik olarak algılayıp *nesne olarak* görmesini anlatmaktadır.

Gerçekliğin sosyal inşası kuramında, dışsallaştırılan kültürel ve sosyal yapıların *somut* bir hale gelmesi ise **nesnelleşme** olarak ifade etmektedir.

İçselleştirme, ise dışsallaşmış ve nesnelleşmiş bu kültürel ve sosyal yapıların, bireyler tarafından kabul edilip benimsenmesi sürecidir. Bireyler, bu yapıları düşünce ve

davranışlarına entegre eder ve onları kendi gerçekliklerinin bir parçası hâline getirirler. Bu aşamada kültürel ve sosyal yapılar, bireylerin bilinçaltına ve kimliklerine yerleşir, düşünce ve davranışlarını şekillendirir.

Özetle, gerçekliğin sosyal inşası kuramı, toplumsal ve bireysel dinamiklerin birleşerek sosyal gerçekliğin oluşumunu nasıl etkilediğini anlamak için değerli bir çerçeve sunmaktadır ve tez çalışmasında da sosyal bir gerçeklik olarak kabul edilen öteki ile iletişim ve göçü anlamak açısından önemlidir.

Peki, edebiyat bu gerçekliği sunarken nasıl bir duruş sergilemektedir?

Edebiyatın hakikati ne ölçüde yansıtabileceği sorusu, geniş tartışmalara yol açan bir meseledir. *Sezgiselciler* ve *Önermeciler* edebiyatın hakikatle bir bağının bulunduğunu düşünürler. Bu iki görüş de çocuk edebiyatı ile ilişkilendirildiğinde daha hassas ve dikkatle incelenmesi gereken durumlar sunmaktadır. *Eserler toplumsal gerçekleri çocuğa sunarken yazar okurun deneyimi aracılığıyla ulaşılabileceği hakikati sezdirir.* Bu durum bizi Sezgiselcilerin hakikatin sezgi ile anlaşılabilirliğini savına götürmektedir. Önermeciler ise; gerçeği "*Belirtik Hakikat*" ve "*Örtük Hakikat*" olarak ikiye ayrılmaktadır. Eserlerde yer alan bazı düşünceler ve cümleler, açık bir şekilde ifade edilen belirtik sözlerken bu sözlerin ardından inşa edilmeye çalışılan anlam; örtük hakikat olarak okurun metindeki ipuçlarını yorumlamasıyla ulaşabileceği hakikattir. Eserlerin önermeler sunması tezde kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu durumda çocuğun yaş ve gelişim dönemine ve çocuğa görelik ilkesine titizlikle dikkat edilmesi önemlidir.

Sanatın işlevine dair gerçekle sanatın ufuk çizgisinde karşımıza '*Yansıtma ve Anlatımcılık Kuramları*' çıkmaktadır. Bu çalışmada ise eserlerin yansıtma özelliği dikkate alındığı için Yansıtma Kuramının görüşlerine başvurulmuştur.

Yansıtma Kuramı: sırasıyla Platon'un, Aristoteles'in ve Neo-Klasikçilerin; *sanatın ya yüzey gerçekliğini yansıttığını ya geneli diğer bir ifadeyle özü ya da ideal olanı yansıttığına* dair görüşleri savunmaktadır (Moran, 2004).

Bu çalışmada ise incelenen eserlerin Neo-klasiklerin savunduğu sanat anlayışı ile yazıldığı tespit edilmiştir. Neo-klasik yaklaşıma göre sanat ve dolayısıyla edebiyat genel ve idealleştirilmiş doğayı yansıtmalı ve bunu yaparken de hem zevk vermeli hem de eğitmelidir.

Yansıtma kuramından türeyen üç temel eleştiri yöntemi daha vardır: *Tarihsel, Sosyolojik ve Marksist eleştiriler*. Bu eleştirilerin çalışma açısından önemi ise; eserin neye dayandırıldığına dair incelemeler yaparken araştırmanın yolunu aydınlatmasıdır.

Eserleri incelerken bu duruşların farkında olmak konuya yaklaşma biçiminin anlaşılması açısından önemli bulunmuştur

BÖLÜM V

ARAŞTIRMANIN METODOLOJOSİ VE YÖNTEMİ

5.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada yorumsamacı yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma nitel araştırma deseninde doküman inceleme yöntemi ve içerik analizine dayanmaktadır. Araştırmamanın konusu insan davranışları, deneyimleri ve yansımaları olduğu için nitel araştırma tercih edilmiştir. Castellan ve Barnham’a göre; nitel araştırmanın amacı; insan deneyimlerinin ve davranışlarının bağlamını ve anlamını anlamaktır (Castellan, 2010; Barnham, 2015)

Bilimsel çalışmalarda *pozitivist ve yorumsamacı* yaklaşım olmak üzere iki farklı yaklaşımdan faydalanılmaktadır. *Pozitivist yaklaşıma* göre doğru tektir, insanın öznel kavrayışından bağımsızdır ve dış dünyada keşfedilmeyi beklemektedir (Myers, 2009) *Yorumsamacı yaklaşım* ise gerçekliğin bütüncül incelenmesi gereken bir şey olduğunu dış dünyada olgular olsa da bunların kişiden bağımsız incelenmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Yorumsamacı yaklaşım, insan davranışının sadece neden–sonuç ilişkileri ile açıklanamayacağını ve doğada geçerli genel yasalar tarafından yönetilmediğini savunur (Walford, 2020). Bireyin dünyayı anlamasının dışarıdan değil, içerden bir kavrayış ve bakışla mümkün olduğunu söyleyerek anlamların yapılandırıldığını dile getirilmektedir. “Canlıların algıları sadece duyularla ilgili değildir” duyuların söyledikleri insan zihninin dolayımından geçerek öznel yargıların ortaya çıkmasına neden olur (Tutar, 2023).

Nitel araştırma deseni seçilmesindeki temel sebeplerden biri; bireylerin tecrübeleri, düşünceleri ve duygularını anlamaya ve anlatmaya yönelik daha fazla olanak sağlayan araştırma yöntemleri sunmasıdır. Determinizmin *aynı nedenler her yerde aynı sonucu doğurur* ilkesi nicel araştırmaların temel varsayımlarına daha uygunken nitel araştırmanın *esnek, bağlam ve aktör bağımlı öznellik* ilkesi bu araştırma için daha uygun bir yol olarak görülmüştür. Araştırmaya konu olan başlık, pozitivist yaklaşımın determinist bakış açısıyla çalışılamayacak kadar gündelik hayat ve insan faktörünün değişkenliğini içermektedir. Bu yöntem, çalışmada bireylerin yaşamları, olguları, çağı ve olayları kendi bakış açılarından nasıl gördüklerini ve anlamlandırdıklarını derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlamıştır.

Tez çalışması gerçekliğin bağlamdan kopuk olmadığı görüşü ile hazırlandığı için

bağlamla beslenen anlama dayalı bir yol tercih edilmiştir. Tutar’a göre; nitel yöntemde anlama dayalı yargıları kullanmasının temel nedeni gerçekliğin bağlamdan kopuk olmamasıdır (Tutar, 2023). Bu araştırmada, evrenin temsil gücüne, sayısal veri analizine ya da olgusal kavrayışa değil insanların olaylara yüklediği anlamı ve baktıkları perspektiften neleri gördüklerini görmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Nicel araştırmalardaki şeyleri açıklama amacı nitel araştırmalarda şeyleri anlama amacına dönüşmektedir. Bu çalışmada da *şeyleri* anlamaya çalışmak amacıyla incelemeler yapılmıştır. Gündelik yaşamın karmaşık ilişkiler ağı içerisinde yaşamın birçok yönü ile yüzleşen insanın eylemlerini ve üretimlerini nicel araştırmalardaki ölçeklerle, sayısal verilerle açıklamaya çalışmak anlamın sayıya indirgenmesi eleştirisine neden olmaktadır. Nitel yaklaşımda olayların ardındaki nedenler, nedenlere neden olan etmenler, etkiler ve nasıllar bağlam odaklı ve sınırları çizilmiş bir alanda araştırılır bu da araştırmacının daha sınırlı sayıda katılımcı ya da materyalle ile çalışmasını mümkün kılmaktadır. Bu çalışma, çalışma evrenine ilişkin geniş örneklemelerden sayısal veriler elde edip analitik genellemelerde bulunma zorunluluğu ile gerçekleştirilmemiştir. Yıldırım ve Şimşek ve Ritchie gibi araştırmacılar, gerçekliğin her insanın kavrayışından farklı yansımalar içerdiğini ve anlık tutum ölçümlerinin insanın sürekli değişen doğasını açıklama konusunda yetmediği varsayımına dayanarak nitel araştırmaların gerekli olduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Ritchie vd., 2013).

- Gerçekliğin öznel ve inşa edilebilir bir durum olarak görülüp olaylar ve olgular derinlemesine incelenmek istendiği için,
- İncelenen eserler değişkenlere bağlı kesin ölçülebilir bir ilişki sunmadığından nicel yöntem tercih edilmemiştir. Bunun yerine sosyal yaşamda değişkenlerin karmaşık ilişkilerine dayanan nitel bir araştırma yaklaşımını takip edilmiştir.
- Araştırmacı için betimleme, tanım geliştirme ve açıklama niçin ve nasıl soruları öncelik taşıyorsa bu nicel bir inceleme demektir oysa bu çalışmada kavrayış ve anlama süreci ön planda olduğundan nitel bir yaklaşım benimsenmiştir.
- Araştırmacının kendisi araştırmadan ve araştırma konusundan bağımsız olmadığı için ve metni çözümleme ve anlamaya dayalı tematik durum analizi yapılmak istendiği için nitel bir inceleme gerçekleştirilmiştir.

- Eğer sonuçların tahmin edilmesi ve geçmiş çalışmalarla karşılaştırılması isteniyorsa bu nicel bir araştırmadır. Ancak bu çalışmada bulguların kapsamlı bir yorumu yapılmak istendiği için araştırmaya nitel bir perspektiften bakılmıştır.
- Nesnel ve istatistiksel genellemenin önemli olduğu durumlar nicel kabul edilirken, öznel yargılara dayalı analitik genelleme nitel bir yaklaşım ile mümkündür.

5.2. Araştırma Nesnesi

Çalışma kapsamında araştırma nesnesi olarak göç, göçmenlik ve ötekileştirme temalı 6 adet çocuk kitabı seçilmiştir. Eserler seçilirken 8-14 yaş aralığındaki çocuklara hitap etmesine, alanında ses getirmiş ya da ödül almış kitaplar olmasına, farklı ülkelerden ve sosyolojik tabakalardan örnekler sergilemesine, yerli ve yabancı yazarlardan karma yapıtlar olmasına dikkat edilmiştir.

İncelenen kitaplar, çocuk edebiyatı alanındaki uzmanların referansları dikkate alınarak ve kültürlerarası iletişim kavramlarını içeren kitapların taraması yapılarak en fazla okunan ve satan kitaplar arasından seçilmiştir.

Araştırma konusu, hem iletişim bilimleri hem de çocuk edebiyatının kuramsal yaklaşımları ile incelendiği için kitapların temel göstergeleri kültürlerarası iletişimin temel kavramlarıdır. Ben ve öteki, göç, ön yargı, kabul, ayrımcılık, empati, eşitlik, duyarlılık, yabancı düşmanlığı, basmakalıp düşünceler, farklılığa bakış, ortak anlam paydasında buluşma gibi kavramlar içerik analizinde ele alınan temel kavramlardır. Her kitap göç kaynaklı oluşan öteki ile iletişimi farklı vurgularla anlatmaktadır. Kimisi spor kulübü ve spor, kimisi orkestra ve müzik, kimisi devlet ve öteki, kimisi statü ve göç ve kimisi hak arayışı penceresinden sunmaktadır öteki ile iletişimi. Araştırma nesnesi olarak incelenen eserler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1
Araştırmada İncelenen Kitap Bilgileri

KİTAP ADI	YAZAR ADI	SAYFA SAYISI	YAYIN EVİ
Arka Sıradaki Çocuk	Onjali Q. RAUF	279	Doğan Egmont
Gölge	Michael MORPURGO	141	Tudem
Hitler Oyuncağı mı Çaldı	Judith KERR	240	TUDEM
Kıyıda ki Çocuklar	Barış İNCE	63	Can Çocuk
Kömür Karası Çocuk	Müge İPLİKÇİ	108	Günışığı
Nefes Almadan	Gearard van GEMERT	160	Can Çocuk

5.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, yukarıda tabloda belirtilen araştırma nesnesi eserlere yönelik içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Tezde, araştırma verilerini içerik analizi yapılan kitaplarda yer alan kültürlerarası iletişim kavramları oluşturduğu için bu incelenmeyi mümkün kılan, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanan **doküman inceleme yöntemi** kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada, kavram kategorileri oluşturulduğu ve buna göre inceleme yapıldığı için içerik analizi çeşitlerinden kategorisel analiz tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında frekans kullanma yöntemine gidilmemiş yalnızca kavramların bağlamsal boyutu dikkate alınmıştır. Önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına, belirlenen ölçütlere göre seçilmiş yapıtların incelenmesi sürecinde elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlayan **içerik analizi yöntemi** kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Merriam'ın *anlamların irdelenmesi ve yorumlanmasına* olanak sağladığını belirttiği nitel araştırma deseni ile araştırmada incelemeye alınan kitapları belirli ölçütler doğrultusunda *değerlendirme, anlamlandırma ve yorumlama* yolu tercih edilmiştir.(Merriam, 2013). Bu süreçte veriler, araştırma sorularına dayanan ve kültürlerarası iletişime yönelik kavram gruplarına göre sınıflandırılmıştır. Verilerin toplanmasına başlanmadan önce kitaplar bir defa okunmuş ardından önceden belirlenen kavram sınıflarına göre yeniden okunmuştur.

Tablo 5.2
Kitaplarda İncelenen Kültürlerarası İletişim Kategorileri

ESERLERDE İNCELENEN KAVRAMLAR	
Ben ve Öteki	Eşitlik ve Demokrasi
Ön Yargı	Empati ve Duyarlık
Göç-Uyum-Kültürel Şok	Basmakalıp Düşünceler
Kültürel Semboller ve Duyarlık	Duygusal Tepkiler-Tutumlar-Dönüşüm
Yabancı Düşmanlığı	Ötekileştirme

Kitaplarda yanıtı aranan sorular ise şunlardır:

- -Çocuk edebiyatının ilkelerinden olan çocuğa görelilik eserlerde nasıl uygulanmıştır?
- -Kültürlerarası iletişim eserlerde nasıl işlenmiştir?
- -Kültürlerarası iletişim kavramları çocuk okura nasıl sunulmuştur?
- -Öteki, savaş ve göç kavramları nasıl işlenmektedir?

Sistematik bir inceleme yapabilmek ve öznel anlamları objektif grupta yapabilmek için yukarıda verilen araştırmanın soruları perspektifinden amaçlı bir okuma yapılmış, elde edilen veriler Tablo 2’de verilen kategorilere ayrılmış ve geçerliği artırma amacıyla kavram kategorilerine ait kitap alıntılarına yer verilmiştir.

BÖLÜM VI

BULGULAR

6.1. Kitap İncelemesine Dair

Çalışmada araştırma nesnesi bölümünde detayları verilen 6 kitap incelenmiştir. Belirlenen yapıtlar aynı şekilde incelenememiştir çünkü her kitap kültürlerarası iletişimin farklı bir yönünü, farklı bir perspektifle işlemiştir. Bu anlamda doküman incelemesi yapılırken kimi eserde öne çıkan kelimelerin kullanım sıklığı dikkat çekerken, kimi kitapta kavramlar etrafında kurgunun örüldüğü; kimi kitapta ise kahramanlara dayalı anlatı olduğu görülmüştür.

Nitel araştırmanın anlam ve bağlama göre çalışabilmeye imkân vermesi bu farklılaşmayı yönetebilmeye olanak sağlamıştır. Bu anlama sürecine araştırmacının kendisi de dâhildir. Hiçbir bireysel şey, zihin dolayımından bağımsız ve kendi başına anlamlı değildir; bu durum yöntem için de geçerlidir. Bu çalışmada üzerinde çalışılan konu da araştırmacının zihninin dolayımından geçmiştir. Bu durumu Creswell, katılımcıların ve araştırmacının subjektif anlamlar geliştirdiğini, bu anlamların ise bağlama bağımlı sosyal ve tarihselci bir muhteva gösterdiğini söyleyerek açıklamaktadır(Creswell, 2013).

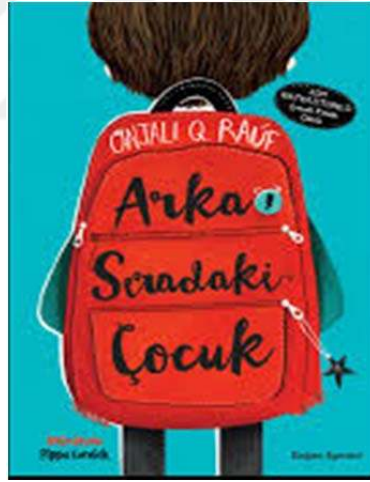
Bulguları tespit edebilmek amacıyla kavram kategorilerinden faydalanılmış ve bu kategoride yer alan kavramlara göre alıntılar ve kelimler listelenmiştir. Böylece her eserin hangi kavramları merkeze aldığı, onları ne düzeyde ve nasıl sunduğu saptanmıştır.



Şekil 6.1. Araştırmada incelenen kitapların kapak resimleri

Kitap kapakları ve isimleri incelendiğinde ötekileştirmeye karşı farkındalık oluşturmak için yazılan bu kitapların isimlerinin ötekileştirmeyi çağrıştırdığı dikkat çekmektedir. Çocuklara ötekileştirmeyi mi yoksa ötekileştirmemeyi mi düşündürmektedir? Çocuklar bir kitabı almadan önce kitap kapaklarından etkilenir ve kapağa göre içerik tahmininde bulunurlar. Ötekileştirmeye karşı çocukları güçlendirmeye ve farkındalık kazandırmaya çalışan kitapların kapakları ile niyetinin örtüştüğünü söylemek oldukça güçtür. Yapıtlarda kahramanların göç ederken geçtiği ülkelerin tespit edilmiştir. Göç yolculuğunda farklı ülkelere bahsedilmesi ile pek çok ülkeden yasadışı ve kaçak olarak geçiş yapıldığını, insan kaçakçılığını, göç yolculuğu ve sınırından geçerken verilen hayatta kalma mücadelesine dair bir tablo çizilmekte ancak neden o ülkelere geçildiği eserlerde anlatılmamaktadır. Tüm bu tespitleri yapabilmek amacıyla eserlerde bahsedilen ülkeler listelenmiştir.

6.1.1. Sessizce Beklemek: “Arka Sıradaki Çocuk”



Şekil 6.2. “Arka Sıradaki Çocuk” kitabının kapak resmi

Bu çalışmanın veri kaynaklarından biri; Orijinal adı “*The Boy at the Back of the Class*”s olan, Onjali Q. Rauf tarafından İngilizce olarak yazılan ve Nihal Tokinan Gökçe tarafından çevirisi yapılan, Pippa Curnick tarafından resimlenen ve Doğan Egmont yayınevi tarafından basılan “Arka Sıradaki Çocuk” isimli çocuk kitabıdır. Çalışmada incelenmek üzere 4. baskısı kullanılmıştır. Bu kitap, çocuk edebiyatının en prestijli ödüllerinden 2019 Waterstones ödülünü almış olması, göç olgusuna dair kapsamlı kesitler sunması ve yazarının da mülteci olma sebebiyle tercih edilmiştir.

Kendisi de Pakistan’den göç etmiş olan yazar, “Bana Paki diye seslendiklerinde farklı olduğumu hissetmeye başladım ve neden benim gibi olanların kitaplarda olmadığını merak ettim ve o karakterler için bu kitabı yazdım” diyerek kitabı yazma gerekçesini açıklamaktadır.



Şekil 6.3. Göçmenliğe dair “Arka Sıradaki Çocuk” kitabında geçen sözcükler

Tespit edilen kitaplar içinde göç ve ötekine dair siyasi kararları, göçe dair toplumsal farklı bakışları, medyanın sunumundaki farklılıkları, sivil hareketleri içerecek şekilde pek çok kavrama yer vermesi açısından diğer kitaplardan daha kapsayıcı bulunmuştur.

İncelenen kitabı özetlemek gerekirse kitabımızda dostluk ve ön yargısız kabul ön planda olan kavramlardır. "Arka Sıradaki Çocuk", dokuz yaşındaki bir çocuğun gözünden, barışı, evlerinden ve yurtlarından uzaklarda aramak zorunda kalanların hikâyesini anlatıyor. Onjali Q. Rauf'un kaleme aldığı bu roman, sığınmacı krizine dair bir bakış sunmaktadır. Aleksa, Londra'daki sınıfında en arka sırada oturan sessiz ve gizemli bir çocuk olan Ahmet ile tanışır. Ahmet konuşmaz, gülmez ve limonlu şekerlere bile ilgi duymaz. İlk başta “garip” olarak düşünülse de, zaman geçtikçe onun Suriye’den savaş korkusuyla kaçmış bir mülteci olduğunu öğrenirler. Aleksa ve arkadaşları; Tom, Michael ve Josie Ahmet’in yalnızlığını fark eder ve ona yardımcı olmaya karar verirler. İngiltere’nin göçmenlere kapılarını kapatacağı haberini aldıktan sonra, Ahmet’in ailesine yeniden kavuşma umudunu kaybetmemesi için hep birlikte İngiliz kraliçesine mektup yazarlar. Mektubu resmi kanallardan ulaştıramayacaklarını fark ettiklerinde, bu mektubu bizzat kraliçeye ulaştırmak için Buckingham Sarayı’na gitmeye karar verirler. Ahmet’in ailesine kavuşması konusunu çocuk vicdanı ile anlatan bir eserdir.

Tablo 6.1.

“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Sığınmacı Çocuk İçin Kullanılan İfadeler

KULLANILAN İFADELER	SAYFA
Aslan gözlü çocuk	18
Arka sırada oturan çocuk	18
Başını hiç kaldırmıyordu	19
Gruba katılmayıp tek başına oturmasına izin verdi	21
Onun hakkında konuştuğumuzun farkındaydı. Yüzü hep kıpkırmızıydı.	21
Eski okulunda çok kötü bir şey yaptığı ...(çocuk hakkında çıkarılan dedikodu)	23
Yeni çocuk korkmuş gibi bir adım geri çekildi	25
Yeni çocuk tehlikeliymiş	29
Süper bulaşıcı bir hastalığı varmış	29
Dilini bilen yardımcı öğretmen bulamıyorlarmış. Zavalıcık	34
“O çocuk sorun çıkaracak” demedi demeyin	35
Bakın tehlikeli çocuğun çıkmasına izin vermişler.	62
Zorba Brendan’ı döven çocuk	92
Zavallı ufaklık	116
Kaka kokulu	226
Tık tuvalete çek sifonu	226
Yeni gelen çocuk (pek çok kez tekrarlanmıştır)	18

Eserde göç kavramının ardında yatan unsurlara dair kurgu unsurları ile göç anlatılmış ve kültürlerarası iletişimle ilişkisi sağlanmıştır.

Tablo 6.2.

“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Göç İle İlgili İfadeler

KAVRAM	KİTAPTAKİ KULLANILMA SAYISI
Sığınmacı	47
Savaş	16
Bomba	12
Kaçmak	11
Sınır kapısı	7

Ahmet, Suriye'deki savaş nedeniyle göç etmiş olan, annesini Türkiye'de, babasını ise Fransa'da bırakmış sığınmacı bir çocuktur. Aleksa ve arkadaşları, bu yeni sınıf arkadaşını tanımak ve onunla dost olmak için ellerinden geleni yaparlar ancak bu sığınmacı çocuğu istemeyenler de vardır. Bu yabancı düşmanlığını sığınmacılarla ilgili

kullanılan ifadelerden çıkarabiliriz.

Tablo 6.3.

“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Sığınmacılarla İlgili İfadeler

KULLANILAN İFADE	SAYFA	ÖTEKİLEŞTİRME
	NO	TÜRÜ
Buraya bizim işlere konmak için geliyorlar	35	Tehdit
Hepsi baş belası	35	Hakaret
Bu işin sıkıntısını bizim çocuklar çekecekler.	35	Korku
Bunlar gelip burada istedikleri gibi yayılacaklar	35	Tehdit
Bazen insanlar yalan olduğunu bile bile daha heyecanlı olduğu için, bir yalana inanmak istiyorlar gibime geliyor.	23	Seçici Kaçınma
Okuldaki diğer öğretmenlerden bazılarının sığınmacı çocuğun öğretmeni olmadıkları için kendini şanslı hissedip, çocuğun öğretmeni olan Bayan Khan’a acımaları ve o çocukla uğraşmanın kolay olmayacağını belirtmeleri...	23	Dışlama
Ama babam sığınmacı çocukların tehlikeli olduğunu söyledi. yalan söylerlermiş ve hırsızlık yaparlarmış, dedi.	50	Ön yargı
Yeni çocuktan uzak durmamı, onunla konuşmamamı, onun büyük ihtimalle suç işleyenlerden bir olduğunu söyledi.	50	Yabancı Düşmanlığı Tehdit Olarak Algılama
Sığınmacılara bir sürü yardım edilmeye ve bizim evlerden daha güzel evlerde yaşamaya başlamadan önce...	116	Yabancı Düşmanlığı Kaynakları Tüketen
O pis sığınmacıların buraya gelmesinin tek sebebi yardım pastasından pay almak istemeleri ...	198	Aşağılama Nefret söylemi
Bir gün bile çalışmak istemeden rahat hayat sürmek isteyen o parazit göçmenler....	199	Kaynakları Tüketen
Ama onlara benzemediğin için yine de senden korkabilirler	201	Farklılıklar
Dünyada kafası karışık bir sürü insan vardır tatlım; kendileri gibi görünmeyen, kendileri gibi giyinmeyen, onlarla aynı şeyleri yemeyen herkesten ödü kopan	201	Ön yargı, Yabancı Düşmanlığı
Bir sürü saçma sapan isim takan	201	Aşağılama
Yeter artık İngiltere mülteci dalgasında boğuluyor artık. Önce İngiltere’nin ihtiyaçları gelir.	233	İç Grup Yanlılığı Etnikmerkezcilik

İncelenen kitapta öteki kavramının toplumdaki farklı yaklaşımlarla

ötekileştirmeye nasıl dönüştüğü anlatılmaktadır. Tehlikeli ve uzak durulması gereken, kaynakları tüketen bir grup olarak ırkçı ve nefret söylemi ile nasıl ötekileştirdiğini gerçekçi bir şekilde dile getirmektedir. Kitapta çocuklar dışındaki yetişkinlerin yardım etme sebeplerinde çoğunlukla *acıma duygusunun* ağır bastığı görülmüştür.

Tablo 6.4.

“Arka Sıradaki Çocuk” Kitabında Empati Belirten İfadeler

ALINTI	SAYFA NUMARASI
Yaşayacak yeni bir yer bulmaya çalışıyorlar	45
Onlar evlerinden ayrılmak ve yaşayacak yeni bir yer bulmak için çok uzaklara yolculuk etmek zorunda kaldılar	45
Sığınmacı çocukları mecbur kaldıkları için	45
Sığınmacıların eskiden yaşadıkları yerler o kadar berbat ve korkunç durumda ki artık yaşamaları mümkün değil	45
Onun için kilometrelerce yürüyorlar ve teknelerle daha önce hiç gitmedikleri, hiç bilmedikleri yabancı yerlere gidiyorlar.	45
Güvenli bir yer bulmaya çalışıyorlar	46
İnsanları sahip oldukları her şeyi geride bırakmaya zorluyorlar.	46
Hatta hayatta en sevdiği insanları bile.	46
Yeni gelen çocuğu düşününce onun için üzüldüm.	46
Belki o da en çok sevdiği şeyleri bırakmak zorunda kalmıştı. O yüzden konuşmuyordu	47
Mahremiyete ihtiyacı vardı.	47
Bir sürü zorbadan kaçmam gerekseydi neleri bırakacağımı düşündüm, karar veremedim.	47
Çok ağır şeyler taşımak zorunda kaldı mı acaba diye merak ettim.	52
O zaman o çantayı neden o kadar sevdiğini anladım.	99
..gürültülü alkışlamadık çünkü hepimiz bir tuhaf olmuştuk. Çok üzücü ve korkutucu bir öyküydü.	103
Ahmet resimleriyle bize gösterdiği her şeyi yaşamıştı.	103
Yeni ve yabancı bir yerde hayatınızın eksik parçalarını bir araya getirmeye çalışmak da hiç kolay değil.	107

Eserde dört arkadaş sığınmacı ile arkadaş olmak istese de önceleri bir türlü iletişim kuramazlar çünkü bu çocuk teneffüslerde ortadan kaybolmaktadır Yerli kültürün temsili olan arkadaş grubu, mülteci Ahmet’e kurabiyeler ve üzerine komik etiketler yapıştırılmış meyveler vererek bağ kurmaya çalışırlar. Ahmet’in henüz

İngilizce konuşmadığı öğretmenler tarafından açıklanır ve Suriye’den geldiği belirtilir. Ahmet’in İngiltere’ye yaptığı yolculuk sırasında ailesinden ayrılmak zorunda kaldığını öğrenen dört iyi arkadaş onu ailesine kavuşturmak ve sınır kapılarının sığınmacılara kapatılmasını önlemek için çeşitli planlar yapar ve ülkenin bakanları, hâkimleri ve ülkenin kraliçesine mektup yazmak gibi zorlu maceralarla sığınmacı sorununu gündem taşırlar ve haberlerde manşet olurlar. Eser devlet politikalarını çocuk gözüyle sunmaktadır. Sonuçta Ahmet ailesi ile ilgili bilgi alır. Ahmet, kız kardeşinin denizde öldüğünü (Aylan Kurdi) ve anne-babasının nerde olduğunu öğrenir. Yazar, ülkelerde sığınmacılara yapılan ayrımcılık gibi bazı kötü olaylara dikkat çekmektedir.

Tablo 6.5.

“Arka Sıradaki Çocuk” Adlı Kitapta Geçen Ülke İsimleri

ÜLKE ADI	SAYFA NUMARASI
1. Suriye	58
2. Lübnan	71
3. Türkiye	71
4. Afganistan	101
5. Pakistan	101
6. Avusturya	117
7. Fransa	101
8. Almanya	119
9. Endonezya	202
10. Yemen	262
11. Irak	262
12. Sudan	262

Bu çalışmada, Onjalı Q. Rauf’un göç konusunu ele alan, yazılı ve görsel metnin bir arada kullanıldığı “Arka Sıradaki Çocuk” isimli çocuk kitabı yabancı, öteki ötekileştirme, göç ve empati öğeleri açısından incelenmiştir. Kitabın dilinin çocuğa uygun ve akıcı olması okumayı kolaylaştırmaktadır. Verilmek istenen önermelerin eserde ileti olarak sunulduğu ancak iletinin anlama dönüşme sürecinde çocuk okura kültürlerarası iletişime dair yeterince örnek sunulmamış olduğu görülmüştür. Kitabın sonunda çocuklara düşüncelerini ve kendi hayatlarına uyarlamalarını sağlayacak birtakım sorular sorulması okur ile eserin ve toplumun etkileşimine dair farkındalık oluşturma çabasını göstermektedir.

Çalışmada incelenen “Arka Sıradaki Çocuk” kitabında **göç kavramına dair** sığınmacılara dair bilgi savaş, bomba ve sınır kapısı gibi kelime kullanımlarıyla verilmiştir. Sığınmacıları toplum içinde ötekileştiren bireylerin ifadeleri; “yeni gelen, tehlikeli, suç işlemeye meyilli, zavallı, başbelası, kaynakları tüketen, yardım almak için

uğraşan” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kitap, bir çocuğun, Aleksa’nın gözü ve diliyle anlatılmaktadır. Kitabın anlatıcısı olan Aleksa’nın sığınmacı arkadaşı ile kurduğu bağ aslında arkadaşını **kurucu bir benlik** olarak görme eğilimini göstermektedir. Bireyin varlığının kurucu unsurunun öteki olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Kitapta göç ve göçmenlik ile ilgili kullanılan bazı sıfat ve sıfat tamlamaları toplumdaki **yabancıya bakışı** göstermektedir. Onun uzak durulması gereken, suça meyilli, tehlikeli olduğu, ülkenin kendi vatandaşları için kullanması gereken kaynakları tüketen biri olduğuna dair toplumsal izlenimleri sunmaktadır ancak alternatif, eşitlikçi ve kapsayıcı iletişim dili ve bakış açısı örneği sunulmamıştır. Bu, çocuk edebiyatının çocuk gerçekliği ilkesi ile çelişen bir durum oluşturmaktadır. Göçe dair algının ise toplumdaki bu *tehlikeli ötekiyi* yaratan bir olgu olmasıdır. Göç kavramı ise Ahmet’in göç yolculuğunun dramatik durumları anlatılarak okura sunulmuştur.

İncelenen kitapta sığınmacı çocuk olan Ahmet’in ismi ile anılması ve kimlik bulması aşamasına kadar kitapta çoğunlukla onu tanımlayan kelime grubu “yeni gelen çocuk” şeklindedir. Bu ifade sayfa 87’ye kadar Ahmet’in ismi yerine kullanılmıştır. 92 kez *yeni gelen çocuk* olarak anılırken 10 kez karakterin kendi ismi olan *Ahmet* ile anılmıştır. Ahmet’e en fazla kucak açan, onu ön yargısız bir şekilde kucaklayan, tanımak ve anlamak isteyen Aleksa’nın bile onu bir süre ismiyle değil *yeni gelen çocuk* sıfatıyla anlatması **ben ve öteki arasındaki sosyal uzaklığı** göstermesi açısından önemlidir.

Eserde, medyanın bir olguyu nasıl farklı şekillerde sunduğuna dair örnekler mevcuttur. Medyanın kendi yayın politikası, ilkeleri ya da ilkesizlikleri doğrultusunda egemen söylemi destekleme, halkı provoke etme ve kamu vicdanı arasındaki duruş farklılığından istifade etme durumları esere yansımıştır. Klarisa’nın sınırların sığınmacılara kapanmaması için kraliçeye yazdığı mektubu kraliçeye götürdüğünde sarayda yaşadıklarının medya tarafından birbirine zıt iki perspektifle sunulması bir medya eleştirisi olarak okunabilir. Bu girişimi, bazı haber kanallarının terörist bir eylem olarak sunarken bazı kanalların da sığınmacı çocuklara yardım etmek için sergilenen cesurca bir davranış olarak sunması ve bunu dünya genelinde bir destek yardımına dönüştürmesi birbirinden tamamen farklı habercilik anlayışını net bir şekilde göstermektedir. Haber manşetleri bile bu duruş farklılığını yansıtmaktadır. Medyanın göç ve göçmenlikle ilgili yarattığı algıyı ve olguları çerçeveleme gücünü göstermesi açısından önemlidir.

Kitapta empati unsuru daha çok sığınmacı çocukları ya da sığınmacıların

yaşadığı zorluklar üzerinden *acımak ya da merhamet göstermek* olarak sunulmuş olması çocuklara empatinin ve hoşgörünün yanlış sunulmasıdır ve pedagojik olarak doğru bulunmamıştır.

Kitapta bazı karakterlerin isimlerinin sembolik anlamlar taşıdığı belirlenmiştir örneğin; *Mr Irons*. Göç ve sığınmacılar karşısında esnemeyen, sert ve değişmezdir *kırmızı atkılı kadın* koruyucu anne rolü ile kırmızı rengi ile sığınmacı çocukları koruma konusundaki tutkuyu göstermektedir. Sığınmacıların korunması konusunda destekleyici eylemlere geçen, onları savunan kitabı anlatan Aleksa isimli karakterin kendi ailesinin de sığınmacı köklere dayanması, kitaptaki sığınmacı çocukla kurduğu bağı derinleştirmektedir. Eserde, *boş bir sandalye* imgesi kullanılmış; bu imgenin tanımlanmamışlığın ifadesi olarak yorumlanmıştır; bir göç olgusunun söylenilenlerin aksine arkadaşlıkla sonuçlanabileceğini, kültürel bir zenginlik olarak toplumsal bir değere dönüşebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Ahmet’e yardım eden 4 yakın arkadaşın her birinin aslında bir göç geçmişinin olması tüm karakterleri yardımlaşma ve dayanışma pratiklerinde ortak bir ruha ve noktaya taşıyan en önemli durumun, ortak noktalarının göç olması dikkate değerdir.

Empati, sosyal farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri aktarmaya çalıştığı, savaşın çocuklar üzerindeki etkilerini, aile ayrılığı ve kimlik sorunları ile sunmaya çalıştığı, çocuk bakış açısındaki vicdanı çağırıcı duyurmaya çalıştığı görülmüştür.

6.1.2. Mülteciliğin Gölgesinde Yurt Aramak: “Gölge”



Şekil 6.4. “Gölge” isimli kitabın kapak resmi

Orijinal adı “Shadow” olan ve Children’s Book ödülünü alan “Gölge” isimli bu kitap Michael Morpurgo tarafından İngilizce olarak yazılan, İpek Güneş Çıgay tarafından çevirisi yapıp, Burak Tuna tarafından da kapak tasarımı yapılan eser, Tudem Yayınevi tarafından basılmıştır. Çalışmada incelenmek üzere 2. baskısı kullanılmıştır.

Hikâye, Matt ile büyükbabasının, Afgan sığınmacılar Emin Khan ve annesinin, Yarl's Wood'daki İngiliz gözaltı merkezinden kurtarılmasını talep etmesi etrafında döner. Hikâye, Emin’in “Shadow” adını verdiği bir köpekle birlikte Afganistan'dan kaçışının öyküsüne dayanmaktadır. Romanın başında Matt, Yarl's Wood gözaltı merkezi yakınında yaşayan büyükbabasını ziyarete gitmektedir. Burada, altı yıldır sığınmacı olarak İngiltere’de bulunan Emin ve annesi memleketleri Afganistan’a geri gönderilene kadar burada tutulmaktadırlar. Emin, Matt’in en yakın arkadaşıdır. Matt’in isteği üzerine büyükbaba, Emin’i görmek amacıyla gözaltı merkezine gitmeyi kabul eder. Göçmenliğin yasal boyutu, Emin’in hikâyesini ve Emin için yaratılan dayanışma ruhunu büyükbaba, Matt ve Emin’in anlatımıyla sunmaktadır.

Eserde ötekileştirme, göç, savaş ve göçmenlik ve sığınma hakkı ve yasal süreçleri gibi kavramların işlendiği görülmektedir. Kavramları bağımsız başlıklar altında kesin çizgilerle ayırmak oldukça güçtür çünkü savaşa dair anlatımlar bir yandan göçü diğer taraftan ötekileştirmeyi içermektedir bu yüzden bu kitabın incelemesi alıntılar ve değerlendirmeler şeklinde yapılmıştır.

Eserde en dikkat çeken nokta ise mültecinin kendi ülkesini anlatırken güvenecekleri devlet erkinin olmaması hatta onlardan yani asker ve polislerden kaçmalarıdır. İşkence, keyfi adam öldürme, insanların evlerinden edip mağarada yaşamaya mecbur bırakan bir kargaşa ve savaş ortamında yaşama hakkını bir ülkeye sığınarak sağlamaya çalışmaktadırlar. Pek çok Müslüman ülke geçmelerine rağmen neden o ülkelere sığınmadıklarına dair bilgi verilmemiştir. Eser, çocuk edebiyatının toplumsal ve politik meseleler karşısındaki duyarlılığını ortaya koyması bakımından önemli bir katkı sunmaktadır.

Ötekileştirme

Ötekileştirme, kimliklerin “biz” ve “onlar” biçiminde ayrılmasıdır. Emin ve annesi İngiltere’ye geldiklerinde, varlıkları görünür olmasına rağmen toplumsal ve bürokratik düzeyde dışlanmaya devam ederler. Emin sadece İngiltere’de değil göç yolunda da ötekileştirmeye maruz kalmaktadır. Kitapta ötekileştirme, kimliklerin sessiz

dışlanışı olarak sunulmuştur. Afganlar içinde de Hazara olarak ötekileştirilme durumu da vardır. Bu durum iç ve dış grup ötekileştirme örneğini göstermektedir. Taliban yanlıları ve karşıtları, Amerika'ya güvenenler ve güvenmeyenler hatta köpeği kabul edenler ve günah görenler gibi ikilikler üzerinden ötekileştirme anlatılmıştır.

“Bir anları bir anlarına uymuyor, görüyorsunuz ya, dedi. Alçak ve aşırı özgüvenli bir sesle. Sorunları da bu zaten. Ayrıca sizi uyarmış olayım, o çocuk son derece huysuz ve kavgacı.” (s.27)

“Kâfir Amerikalılar'a yardım ettiği için ona hain diyorlardı.” (s. 33)

“Taş atıyorlar bir yandan da pis köpek, gâvur köpek diye bağırıyorlardı. Çocukları durdurmaya çalıştım ama bana kulak asmadılar onları suçlamıyorum Sonuçta daha önce gördüğümüz hiçbir köpeğe benzemiyordu farklı görünüyordu.” (s.38)

“Siz kendinizi ne sanıyorsunuz ha! Siz Hazaralar, hepiniz aynısınız!” (s.56)

“Kampın duvarları mevcuttu fakat kimse orada yaşadığımızı bilmiyordu. Sanki biz, görünmeyen kişileriz.” (s. 64)

“Bir de şu geveze olan vardı çocuk parkında hep üstüme geliyordu. Beni itip kakıyor. Bana kendi ülkeme geri dönmemi söylüyordu.” (s.96)

Savaş ve Göç ve Göçmenlik

Eser, savaş ve zorunlu göç ile bireyin sadece fiziksel olarak yer değiştirmedeğini aynı zamanda kültürel kimliğinde de bir parçalanma yaşadığını göstermektedir. Emin'in Afganistan'dan İngiltere'ye geçişi, savaş ve zulümden kaçışın ve yeni bir yaşam umudunun bir sonucudur. Savaş öncesi ve savaşla ilgili cümleler Emin'in ağzından anlatılmakta ve savaş ile eksilen ya da savaşla birlikte gelen zulüm, baskı, keyfi öldürmeler, kargaşa ve huzursuzluk yine bir çocuk diliyle ancak yetişkinlerin ona anlattıklarıyla dile getirilmektedir. Örneğin savaştan sonra yaşanan huzursuzluk ve yiyecek kıtlığı, savaş ortamında yetişkine dair sorumlulukları bile üstlenmek zorunda kalma, işkence, savaş öncesi ülke kıyaslaması, göçmene karşı düşmanca tutumlar çocuğa aktarılan anlatımlardır. Eserde, *göçmen* kelimesi 6, *savaş* ise 7 kez kullanılmıştır. *Sığınma- sığınma hakkı* 13, *hapisane* 12, *asker-polis* 87 kez kullanılmıştır. Bu kurgu açısından anlamlıdır çünkü kitap savaş, göç ve göçmenliğin yanında devletlerin göç ve göçmenlik politikaları üzerine de kurgu açılımını sergilemektedir.

“Dedemin anneme anlattığına göre Afganistan bir zamanlar şimdiki gibi değilmiş.” (s.31)

“Bamyan, yani bizim yaşadığımız yer, çok güzel ve huzurlu bir vadiymiş. Yiyecek bolmuş.” (s31)

“Peştü, Özbek, Tacik, Hazara gibi farklı kökenden insanlar birbirleriyle savaşıyorlarmış.” (s.31)

Gardiyan görüşme esansında büyükbaba ve Emin’i uyarır. Büyükbaba görüşme salonundaki bu tavrı saldırganca bulur.

“İnsanları rahatsız ediyorsunuz, sessiz olun, dedi. Bir kez daha ikaz etmeyeceğim. Tekrarlamanız hâlinde ziyaretinizi sonlandırmak durumunda kalırım.” (s.23)

“Gardiyan çok gereksiz bir saldırganlık göstermişti ve ben bundan hiç hoşlanmamıştım.” (s.23) (büyükbabanın gözlemi)

“Sonra yabancılar gelmiş; başta tankları, tüfekleri ve uçaklarıyla Ruslar. Sonrasında huzur filan kalmamış, çok geçmeden yiyecek de bitmiş. Dedem, mücahit adlı direnişçilerle birlikte Ruslara karşı savaşmış. Ancak Rus tankları vadimize, Bamyan’a gelip dedemi ve diğer pek çok kişiyi öldürmüştü.” (s.31)

“Onlar gibi düşünmeyen herkesi öldürüyorlarmış.” (s32)

“Her şeyimizi elimizden almışlar. Her şeyimizi yakıp yıkmışlar. Evlerimizin tümünü teker teker havaya uçurmuşlar. İstedikleri herkesi öldürmüşler.” (s32)

“Annemi tutukladılar ve hapse attılar. Ona işkence ettiler ” (s.36)

“Arama yapmaya geldiklerini söylediler. Ayağa kalkıp engel olmaya çalışan ninemi iterek düşürdüler. Sonra bana saldırdılar ve beni dövmeye koyuldular. Ninem, o akşam öldü.” (s. 48) (Askerler, keyfi şekilde Ahmet’in evini yani aslında kaldıkları mağarayı aramaya gelirler, büyükanneyi öldürürler ve çocuğu döverler.)

“Miğferlerinin altında hepsinin yüzü birbirine benziyor ve bazıları öyle genç ki... Çoğu aslında henüz çocuk sayılır; evlerinden çok uzaktalar ölmek için çok gençler.” (s.59)

“Annem Bamyan’a her baktığında gözleri dolardı. Ama oraya geri dönmek istemediğini biliyordum. O artık bizim evimiz değildi. ” (s. 78)

“Yaşadıklarını hatırlamak istemezmiş olanı biteni bir kez daha yaşamayı kaldıramamış gibiydi.” (s.78)

“Yaşamımızı sürdürebileceğimiz kadar pirinç ya da ekmek bulma işi bana düşmüştü dilenirdim, çalardım. Mecburdum. Bunu uzun bir yürüyüşle tepeden deriye kadar inip su alır sonra yukarı çıkarırdım. Ateşin sönmemesi için çalı çırpı toplamaya çalışırdım. (s.34)

“Kamyonlarla yolculuğa devam ettik, hepimizi altüst eden bir deniz yolculuğu yaptık fakat bunların hiçbirisi o konteynerde yaşadıklarımız kadar korkunç değildi. O kısım benim için bir karadelik gibi.” (s.89)

“Fransız kıyıları polis kaynıyormuş. Yüzlerce insanın bir yolunu bulup Manş Denizi’ni aşarak kapağı İngiltere’ye atmak için beklediğini söylediler. Bir kamyonun arkasında bize yer vermeye hazır iş bitiricileri kolayca bulabilirmişiz. Burada. Ama aslında onların hepsi üçkağıtçıymış. Tek dertleri paramızı almakmış”. (s.89)

“Polisler bizi barakalarının arkasına götürüp sırtımız duvara yapıştırdı. Bizi oracıkta vuracaklar sandım, öyle öfkelenmişlerdi.” (s.50)

Dil

Dil, aidiyet ve asimilasyon korkusu arasındaki iklemi aktarmak için kullanılmıştır. Yeni ortamında resmi olarak kabul edilmemesi, annesinin kendi dillerini unutmasından duyduğu kaygı ile Dari dili konuşmaya zorlaması onun kültürel olarak “arada bir yerdelik” yaşamasına neden olur. Annesi de aynı bölünmüşlüğü yaşar ülkesini özler. Ülkesinden ayrı olmak acı verse de oraya dönmek istemez çünkü ülkesinde insan haklarının en temel hakkı olan yaşam hakkı ihlal edilmektedir. Eserde, Gölge ile Polly isimleri kimlik ve göç anlatısı için kullanılmıştır. Tıpkı köpeğin iki farklı toplumda iki farklı adının olması gibi göç ile mültecilerin de iki farklı kimliği olduğu anlatılmaktadır.

“Zor zamanlarım olmadı değil Özellikle başlarda ilkokuldaki bazı çocuklar önceleri benimle çok uğraştı İngilizce konuşamıyordum hele ilk geldiğinde tek kelime bile bilmiyordum bu yüzden zorlandım.” (s.96)

“Buraya geldiğimizde onunla yalnızca Dari dilinde konuşacağıma dair bir kural koydu. Bizim Hazara olduğumuzu asla unutmamam gerektiğini söylüyor. Dilimizi konuşmayı sürdürürsem asla unutmazmışım. Ben de ona İngilizce konuşmamız gerektiğini çünkü artık aynı zamanda İngiliz olduğumuzu söylüyorum hem Hazarayız hem İngiliz bu konuda hâlâ tartışıyoruz.” (s.106-107)

Dil konusu hem sığınmacı olunan bir yerde bir engel, zorluk çıkaran bir durum olarak hem de aidiyetle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Empati

Empati, bireylerin birbirlerinin hislerini anlamalarını sağlayan bir iletişim biçimidir ancak kitapta kültürlerarası bağların kurulmasının da anahtarıdır. Matt’in Emin’e gösterdiği destek, kültürlerarası sınırların aşılabileceğini kanıtlar. Eserde

empati, pasif bir duygu olmanın ötesinde, Emin için yapılan protesto ile aktif bir dayanışma şekline dönüşmüştür. Bu durum kelimelere de yansımıştır çünkü göçmen kelimesi 5 kez kullanılmışken, arkadaş ve dost kelimeleri 17 kez kullanılmıştır.

“Emin benim dostum. Onunla birlikte gülüp, onunla birlikte korktum. Evine düşen bombaların sesini kalbimde duydum.” (s. 102)

“İçimden onlara acımamam gerektiğini söyleyip duruyordum. Bunu istemezler, diyordum, buna ihtiyaçları yok, onlara acıdığımı anında anlarlar. (s.20)

Onlar kurban değil, insan. Ortak nokta bulmaya çalış.” (s.20)

Gölge, karakter olarak sessiz empatinin bir sembolü ve duygu köprüsüdür.

“O bizimle geldi, bizimle kaçtı, bizimle gizlendi. O da en az bizim kadar savaştan kaçıyordu. ” (s. 89)

Merkezci Bakış Açısına Karşın Evrensel İnsanlık Anlayışı

Eserde etnikmerkezilik sadece sığınmacılara karşı değil sığınmacıların birbirini savunma ve koruma yöntemi olarak sunulmaktadır. İç yanlılığı ve etnikmerkezciliği birlikte sunmaktadır. Etnikmerkezci bakışa karşı mücadele evrensel insan haklarına dayanan kabul ve kolektif bilinç kültürel görecelik ile verilmektedir.

“Taliban savaşçıları gelmiş. Başta bizim gibi Müslüman oldukları için herkes onlardan hoşlanmış. Ama çok geçmeden onların gerçekte nasıl insanlar olduklarını anlamışlar.” (s32)

“Bizden yani Hazaralar’dan özellikle nefret ediyorlarmış. Ölmemizi istiyorlarmış.”

“Sonuçta hepimiz Afgan değil miymişiz hepimiz kardeşmişiz Üstelik para ödememizi bile gerek yokmuş öyleydi gerçekten” (s. 92)

“Başını dik tut Emin sakın başını yere eğme dedi Biz Hazarayız ağlamayacağız bunu yaptığı için onunla gurur duyuyordum O da benimle gurur duyuyordu.”(s.51)

“Fakat siz Hazarasınız ailemden sayılırsınız.” (s.59)

Demokrasi, Hak, Adalet Arayışı ve Kolektif Bilinç

Kitap, bireylerin *özgürlükleri ve hakları* üzerine derinlemesine bir sorgulama yapar, karakterler aracılığıyla demokrasinin savunulması gerektiğini ve bireylerin seslerinin duyulmasının ve kolektif bir bilinçle hak arayışında dayanışmanın önemini vurgular.

“Kelepçe yüzünden bileklerimiz yaralanmıştı her tarafımız çürük içindeydi ama

umrumuzda bile değildi Annem bizi görseydi dedemin gurur duyacağını söyledi. Ben de özgürlüğümüz için savaşıyordum ve asla pes etmemeliyiz.” (s.105)

“Hemen eve telefon ettim Uzun bir telefon görüşmesi oldu görüşmenin sonunda Emin’in yaşadıklarını öğrenmiş olan annem her türlü yardıma hazır olduğunu söyledi. Babam da öyle tanıdıkları herkesle iletişim kuracaklardı. E-posta Twitter Facebook SMS telefon ya da ellerinden gelen başka yöntemlerle. Ailemize, arkadaşlarımıza okula ulaşacaklardı ve onların da gelip protestoya katılmasını sağlayacaklardı.” (s.113)

“Ortalığı ayağa kaldırdınız. Emin için değil mi?” (s.123)

“Annem ve babamın arabasının bize doğru yaklaştığını gördüm. Üstelik yalnız değillerdi. Arkalarında koca bir konvoy vardı. Bizim mahalleden onlarca belki daha çok insan geliyordu.” (s.122)

“Sonunda akşam üstüne yaklaşırken tam da umut ettiğimiz gibi neredeyse tüm akraba ve arkadaşlarımız katılmıştı.” (s. 123)

“Dört bir yanımıza koşmuşlardı; çoğunluğu Manchester ve Cambridge’den gelmekle birlikte çok daha uzaklardan gelenler de vardı.” (s.123)

“Yanlarında ebeveynleri, öğretmenleri be bizim dönemden başka çocuklar da gelmiştir. Bir otobüs dolu insan!” (s.123)

“Takımın tümü elinde pankartlarla inmişti Hiçbir şey bizi durduramazdı artık. Kazanacaktık.” (s.123)

Dikkat çekici bir durum ise hak arayışında **medyanın gücünün** kullanılmasıdır. Eski bir gazeteci olan büyükbaba Emin’in uğradığı haksızlık için Emin’in yaşadıklarını yazdığı bir yazıda Emin’e temyiz hakkı tanınmamasının ve Emin’in ülkesine gönderilmesinin protesto edilmesi için çağrıda bulunur. Bu çağrı gazetenin ilk sayfasında yayımlanır ve çağrı karşılık bulur. Gazetenin bu haberi yayımlamasının asıl niyetinin ne olduğu eserde net olarak sunulmamıştır. Niyetin dayanışmaya katkı sağlamak mı olduğu yoksa bu öykünün haber niteliği taşıyan bir malzeme olarak mı görüldüğü ve haberin yaratacağı tepki ile elde edeceği popülaritenin mi peşinde olduğunun eserde net şekilde anlatılmamış olduğu görülmüştür.

“Emin’in öyküsü içimdeki gazeteciyi uyandırmıştı daha fazlasını bilmek istiyordum.” (s.76)

“Emin’in başından geçenleri yazıp gazetede yayımlatmalısın. Sen bir gazetecisin değil mi? Bunu yapabilirsin. İnsanlar Emin’in öyküsünü, annesiyle birlikte ne badireler atlattıklarını Gölgeyi ve askerleri nasıl kurtardığını öğrenirlerse bizim kadar öfkelenirler yani insanların Yars Wood’a gelerek gösteri yapmasını, yaşananları protesto etmesini

sağlayabiliriz. Geleceklerdir eminim. Yani o zaman devlet ya da her kimse işte fikrini değiştirmek zorunda kalır değil mi? Bunu başarabiliriz büyükbaba.” (s.111)

“Editör haber fikrini beğendi hatta epey heyecanlandı. Düzgün bir iş çıkarabilirsem ilk sayfada yer verebileceğini bile söyledi. Ama yarınki gazetede yer almak istiyorsak yazıyı iki saatte teslim etmem gerekiyormuş.” (s.112)

“Haber yarınki gazetede çıkacak tek kelimesine bile dokunmuyorum ilk sayfada fotoğraflarla birlikte tamamını basacağız ‘Sizi Geri İstiyoruz’ manşetini de. Yarın sabah 8’de herkesi Yars Wood’a gelip protest etmeye çağıran duyuru notunu da basacağız gazetemize arkanızda şansınız açık olsun.” (s.113)

Adaletin sağlanması ve herkesin eşit şekilde muamele görmesi ve çocukların sığınma merkezi denen ancak bir hapishaneye benzeyen yerlerde uzun süre alıkonulması eleştirilen ve rahatsız edici olarak nitelendirilen bir tema olarak hikâyenin merkezindedir. Karakterler, adaletin peşinde koşarken karşılaştıkları zorlukları ve mücadeleleri ve bu süreçteki *dayanışma örnekleri* önemli mesajlar olarak görülmüştür.

“Buraya bir suçlu gibi tıklılmaları beni iyice rahatsız etti inanılmaz bir adaletsizlik söz konusuydu.” (s.76)

“Emin’in ve annesinin Yars Wood denen yerde maruz bırakıldı muameleye kızıyordum. Hiç adil değildi bu. Düpedüz zalimlikti. Üstelik çok da yanılttı.” (s.111)

“Dışarıdan bakıldığında bir okulu ya da eğitim merkezini andıran sıradan bir yerdi fakat içeride her yer gardiyan ve kilitli kapı kaynıyordu. Tam bir aldatmaca burası. Her şey güzel gösterilmeye çalışılmış masada yapay çiçekler, duvarlarda hoş resimler, kreş ve çocuklar için oyun alanları televizyon ama aslında burası bir hapisane. Tam anlamıyla bir hapisane.”(s.103)

“Küçük bir kız ziyaretçi salonunda koşturup duruyordu. Salonun kapısı dış dünyaya ne zaman açılrsa, ne zaman içeri biri girip çıksa kız kapıya doğru koşuyor ama her seferinde kapı yüzüne kapanıyordu. Odada pek çok kapı vardı aslında fakat kız özgürlüğe açılan kapının o kapı olduğunu biliyor gibiydi. Kapı yine yüzüne kapanınca bu defa gözlerini önce kapıya ardından kapının yanında dikilen gardiyana dikti sonra elinde oyuncak ayısıyla parmağını ağzına sokup olduğu yerde oturdu ve kapının yeniden açılmasını beklemeye başladı. Gardiyan onun ifadesiz suratına bakıyor.” (s.107)

Sığınma hakkı, kitabın önemli bir parçasını oluşturur. Morpurgo, savaş ve çatışma ortamında insanların nasıl hayatta kalma mücadelesi verdiğini ve sığınma arayışının getirdiği zorlukları ele almaktadır.

“Dinlemiyorlar bizi, bizden kurtulmak için bahane bulmaktan başka bir şey yapmıyorlar. Yani en azından bizim tarafımızdan bakınca böyle. Burayı artık memleketimiz bildiğimizi, gerçek birer sığınmacı olduğumuzu söylüyoruz. Biz artık buralıyız ama dinlemiyorlar dediğim gibi temyize başvurmamıza bile izin vermiyorlar.” (s.99)

“İnanamadığım şey de bu zaten bizi hapse attılar burada hapis altında tutuluyoruz ne ben, ne annem ne burada olanlar herhangi biri yanlış bir şey yaptı. Sığınma Hakkı istemek yaşamak için güvenli bir yer bulmaya çalışmak her canlının hakkı değil mi? Bizim yaptığımız tek şey buydu” (s.103)

Sonuç olarak; Michae Morpurgo'nun "Gölge" adlı eseri, *demokrasi, adalet ve sığınma hakkı temalarını* güçlü bir şekilde işlerken, okurlara bu kavramların insan hayatındaki önemini sorgulatmaktadır. Karakterlerin yaşadığı deneyimler, bu temaların derinliğini ve sığınma hakkı, sınır dışı edilme, sığınmacı kaçakçılığı gibi sosyal sorunların günümüzdeki yansımalarını anlamak açısından oldukça öğreticidir. ‘Gölge’ adlı eser, savaş, göç ve ötekileştirilme gibi ağır temaları çocuk edebiyatına entegre ederek kültürlerarası empatiyi vurgulamaktadır. Eser, ötekileştirmeye karşı empatiyi, göçe karşı dayanışmayı ve kültürel bölünmeye karşı ortak insanlığı savunmaktadır.

6.1.3. Oyuncağı İle Büyüyemeyenler: “Hitler Oyuncağı mı Çaldı”



Şekil.6.5. “Hitler Oyuncağı mı Çaldı” isimli kitabın kapak resmi

Bu çalışmanın veri kaynaklarından biri, Judith Kerr tarafından Almanca yazılan ilk baskısı 1971’de yapılan ve Berfu Durukan tarafından çevirisi yapılan “*Hitler Oyuncağı mı Çaldı*” isimli kitaptır. Eser, TUDEM Yayınevi tarafından basılmıştır. Çalışmada eserin 12. baskısı incelenmiştir.

Eser, yarı otobiyografik bir çocuk romanıdır. Yazar, bu eserde kendi çocukluk deneyimlerinden yola çıkarak Nazi Almanyası’ndan kaçmak zorunda kalan bir Yahudi ailenin yaşadığı zorlukları ve olayları aktarır. Eser, bu bağlamda kültürlerarası iletişim açısından oldukça zengin ve katmanlı bir inceleme imkânı sunmaktadır.

Judith Kerr’in “*Hitler Oyuncağı mı Çaldı*” adlı eseri, 20. yüzyılın ilk yarısında Avrupa’yı saran politik kargaşayı çocuk bakış açısıyla ele alan özgün bir anlatıdır. Roman, yalnızca bir göç hikâyesi sunmakla kalmaz; aynı zamanda kültürlerarası kimliğin inşası, farklı toplumlarla kurulan ilişkileri, dil ve göçmenlik ilişkisini ve kültürel uyum sürecinin derinliklerini yansıtan önemli bir edebi metin olarak öne çıkar. Genel olarak incelenen diğer eserlerde hep sosyo ekonomik olarak alt sınıftan örnekler sunulurken bu kitap Almanya’da saygın bir yazar olan ailenin kimliğini ve varlığını koruma çabasını ve göçmenliğin duygusal yükünü ve yorgunluğunu yansıtmaktadır. Bu bağlamda, eserin kültürlerarası iletişim kuramları ışığında incelenmesi oldukça anlamlıdır.

Tablo 6.6.

“*HOÇ*” Adlı Kitapta Geçen Naziler’e Yönelik Kullanılan İfadeler

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
Naziler, seçimde Hitler’e oy verecek olan insanlar.	14	Nazi ve Hitler
Naziler kendileriyle aynı görüşte olmayı insanları sevmiyorlar.	23	
Gamalı Haç deniyor buna. Tüm Naziler takıyor.	14	
Nazilerle ilgili hiçbir şeyimin olmaması lâzım. Adil dövüşmüyorlar.	15	
Hitler denen rezil adam.	88	Nazi-Fişleme
Hepsi Nazilerin suçu!	93	
Ah o Hitler denen rezil adam yok muydu?	93	
Toplama kampı. Hitler karşıtı insanların gönderildiği özel bir hapishane.	94	
Naziler tüm Yahudilerin korkak olduğunu söylerdi.	104	
Naziler babamızı da ele geçirmeye çalışıyor.	105	
Bana Alice Teyze diyor çünkü Naziler mektubu açıp okuyor.	127	
Yabancı ülkelere sığınmacı olarak giden ya da Almanya’da kalanlar listesi	93	
Nazilerden ve babalarından söz ettiklerini anlamıştı. Naziler, babanın başına para koymuş. Gazetede onun ve diğerlerinin resmi basılıydı.	102	

Kültürlerarası Kimliğin İnşası ve Göç

Ana karakter Anna’nın ailesi, Nazi rejiminin yükselişi nedeniyle Almanya’dan İsviçre’ye, ardından Fransa’ya ve sonunda İngiltere’ye göç etmek zorunda kalır. Bu çok

katmanlı göç deneyimi beraberinde yeni diller, gelenekler, toplumsal normlara uyum sağlama ile karakterlerin kültürel kimliklerini yeniden inşa etmelerini zorunlu kılar. Kimlik, bu bağlamda sabit değil; dinamik ve müzakere edilen bir süreç olarak ele alınır.

Anna'nın dil, gelenek ve sosyal normlara uyum sağlama süreci, kültürlerarası adaptasyonun somut örneklerini sunmaktadır. Bu bağlamda eser bize göç ettiği her ülkede o ülkenin kimliği ile müzakere ettiğini göstermektedir. Kitap bize zorunlu ancak planlı bir göç örneği sunmaktadır. Bu göçte aile zorluklar yaşasa da çocukların yeni dilleri öğrenmesi, okulda başarısız olan abinin göç ettiği ülkelerde başarılı bir öğrenciye dönüşmesi, Anna'nın bir göçmen olarak yazdığı yazı ile özel bir ödüle layık görülmesinin onun ünlü bir yazar olma hayaline katkı sağlaması bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 6.7.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Göç ve Göçmenlikle İlgili İfadeler

ALINTI	SAYFA
Korkunç zamanlar, Korkunç zamanlar...	11
Biliyorsun tüm bunları tekrar eski yerine yerleştireceksin!	31
Burada özleyeceği pek çok şey vardı.	24
Tabii senin onuncu yaş günün Hitler'den kaçan sığınmacılar olarak Zürih Gölü'nde bir vapursa geçireceğimizi tahmin edemezdik	77
Sığınmacı evini terk etmek zorunda kalan biri mi demek?	77
Başka bir ülkede sığınacak yer arayan biri demek.	
Sığınmacı olmaya henüz alışmadım sanırım, dedi Anna.	77
Tuhaf bir histir dedi babası. Bütün ömrün boyunca ülkeden yaşarsın derken bir gün caniler yönetimi ele geçirir ve yabancı bir yerde hiçbir şeyin olmadan tek başına kalakalırsın.	
On birinci ve on ikinci yaş gününde nerede olacağımızı merak ediyorum? Dedi babası. Burada olmayacak mıyız?	77
Ah, sanmıyorum! Eğer İsviçreliler sınırdaşı Nazileri sinirlendirmekten korkup yazdığım şeyleri yayımlamazsa biz de hep birlikte gider başka bir ülkede yaşarız.	
Oldukça eğlenceli olacağını düşünüyorum. Bunu düşündüğü için utandı ve düşündükçe gitmeyi daha çok istedi.	24
Her şeyin farklı olacağı farklı bir evde yaşamak, farklı çocuklarla farklı bir okula gitmek yabancı bir ülkede bulunmayı tecrübe etme arzusu...	24
Bu durum altı ay sürecek ve beraber olacağız.	24
Heimpi bütün gün eşyaları ayıklayıp paketlemekle uğraşıyordu.	31

Tablo 6.7.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Göç ve Göçmenlikle İlgili İfadeler (devamı)

ALINTI	SAYFA
Hoşça kalın babamızın yatak odası, hoşça kal sahanlık, hoşça kal merdivenler, koridor...	34
Başka zaman görebilir miyiz? Umarım	36
Sizi göremeyince sandım ki...	45
Evlerimizden koparıldık.	88
Aileler parçalandı...	
Hediyeler mütevazıydı ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak seçilmişlerdi.	126
Fransa’daki yeni hayatımıza. Yakında okula gidecek ve Fransa’da yaşamının gerçekte nasıl olduğunu asıl o zaman anlayacaktı.	128
Sonra her şey daha kötüye gitti. ... Her geçen gün kendini hapsedilmiş hissetmeye başladı.	134
Bilet paralarını nasıl bulacaklarını merak ettiler.	169
Bir başka ülkeye gitmek için alıştıkları yerden yeniden ayrılmak tuhaftı	212
“Tren istasyonundan ayrılırken Anna babasıyla birlikte pencereden eğildi ve yavaşça akıp giden Paris'i izledi.	213
-Geri geleceğiz dedi babası.	
-Biliyorum dedi. Anna.	
Anna tatil için Zwirn’e geri döndüklerinde hissettiklerini hatırladı ve ekledi ama eskisi gibi olmayacak buraya ait olmayacağız.	
Sence bir gün gerçekten bir yere dâhil olacak mıyız? Sanırım hayır, dedi babası.	
Hayatı boyunca tek bir yerde yaşayan insanların ait olduğu şekilde olmayacağız ama bir sürü yere bir parça ait olacağız ve bence bu daha iyi olabilir.”	
“İlk oyunda Anna durup izlemişti onları fakat ikinci seferinde Colette de elinden tuttu ve sıranın sonuna götürdü. Yanlış yaptım, herkes güldü ama gayet arkadaşça gülmüşlerdi. Doğru yaptığımda ise herkes sevindi. Okula dönmek çok güzeldi, teneffüsün sonunda oyundaki şarkının sözlerini anlamını bilmese de söylüyordu.”	144

Göçmenlikle ilgili sunulan başka bir durum da göçmen olmanın hayatları, statüleri nasıl değiştirdiğine yöneliktir. Bu durum okura eğitimin, yeteneğin vb durumların göçmen olunca bir önemi olmadığı mesajını vermektedir.

Tablo 6.8.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Göçmenlik Sonrası Hayattaki Değişimleri Gösteren İfadeler

ALINTI	SAYFA
Omama. O da bir sığınmacıydı. Eşyalarını Almanya’dan çıkarabilmişlerdi ve şimdi Akdeniz’de rahat bir şekilde hayatlarını sürdürüyorlardı. Omama sürekli tasarruf etmek zorunda değildi.	91
Biri İngiltere’de film setlerinde iş bulmuştu.	94
Almanya’dayken çok zengin olan biri şimdi Amerika’da parasal açıdan çok dardaydı ve karısı evlere temizliğe gitmek zorunda kalıyordu.	94
Ünlü bir profesör tutuklanmış ve toplama kamplarından birisine gönderilmişti. Naziler onu bir köpek kulübesine zincirlemişti.	94
Berlin’deyken ünlü yazar aktör ya da senarist olan eski ahbablarıydı bunlar. Hepsi de şimdi Fransa’da kıt kanaat geçinmeye çalışıyordu.	97
Bir sabah o aktör arkadaşına rastladım. Bir pastane açmış, karısı arkada kekleri pişiriyor kendisi de tezgâhta duruyor. Özel bir müşterisine elmalı kurabiye götürürken karşılaştım.	
Onu en son gördüğümde Berlin Operası’nın gecesinde onur konuğuydu	
Yahudi bir büyükannesi vardı. Lios amca, bundan sonra bir doğa bilimci olarak iş bulamamış bir fabrikaya süpürgeci olarak girmişti	209

Dil, aidiyet duygusu, yabancılık hissi: Eser boyunca Anna’nın “nereli” olduğu sorulduğunda verdiği yanıtlar yaşadığı ülkelere ve o ülkedeki deneyimlerine göre değişmektedir. Bu da kimliğin ulusal sınırların ötesinde şekillendiğini, bireyin birden çok kültürel bağlam içinde benlik geliştirebileceğini göstermektedir. Dil hem yabancılık hissi vermekte hem de aidiyetin bir parçası olarak gösterilmektedir.

Tablo. 6.9.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Dil ve Aidiyet Duygusunu Gösteren İfadeler

ALINTI	SAYFA
Zwirn ailesinin çocukları köyde yaşayan herkes gibi İsviçre aksanıyla konuşuyordu. Anna ve Max ilk önceleri ne söylediklerini anlamakta güçlük çektiler ama kısa sürede alıştılar.	58

Tablo. 6.9.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Dil ve Aidiyet Duygusunu Gösteren İfadeler(devamı)

ALINTI	SAYFA
Aşına oldukları Alman, İsviçre lehçesini duymak ve insanların söylediklerinin yarısını anlamak yerine hepsini anlamak güzeldi.	169
Kelimelerin nereden çıktığını bilemedi. Sanki içinde bir yerde bir şey gizlice Fransızca düşünüyordu ama bu anlamsızdı Paris'teyken Fransızca düşünmeyi bir türlü başaramamışken şimdi birdenbire neden böyle olmuştu	170
Almancayı nasıl kendiliğinden ve düşünmeden konuşuyorsa Fransızca'yı da öyle konuşabildi.	177
Birkaç gün önce soluk renkli ve berbat görünüyordun. Şimdi ise sanki boyum 5 santim artmış yüzüne pembelik gelmiş gibi. Ne oldu sana böyle? Sanırım Fransızca konuşmayı öğrendim.	
Fransızca konuşmayı öğrendiğinden beri okula gitmeye bayılıyordu.	191
Ana dilin olmayan bir dilden bu ödülü kazanman gerçekten takdire şayan.	198

Kültürel Şok ve Adaptasyon: Roman, farklı kültürlerle geçişin neden olduğu duygusal ve psikolojik etkileri de yansıtır. İsviçre'de yabancılık hissi, Fransa'da dil engeli ve İngiltere'de sınıfsal farklılıklar, kültürel farklılıklar gibi kültürel şok unsurları, Anna'nın karakter gelişiminin temel bileşenleri hâline gelir.

Anna'nın ilk etapta yaşadığı heyecan, ardından gelen hayal kırıklığı ve nihayetinde uyum sağlama süreci bu modele paralellik göstermektedir. Bu adaptasyon sürecinde, Anna'nın yersiz yurtsuzluk hissi dikkat çekmektedir. Ailenin göçmenlik yorgunluğu, geçmiş yaşamlarına duydukları özlem eserde hissedilmektedir.

Tablo 6.10.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Yorgunluk ve Özlem Bildiren İfadeler

ALINTI	SAYFA
Babası da kâbuslar görmeye başlamıştı hep aynı şeyi görüyordu Almanya'dan çıkmaya çalışıyor ve sınırda Naziler tarafından durduruluyordu sonra bağırarak uyanıyordu.	134
Hayır işi mi? diye sordu babası. Ama biz çocuklarımız için bağış kabul edemeyiz.	156-157
Gerçekten baba senin hoşlanmayacağın bir şey değil annemin kastettiği diye söze girdi Anna.	
-Anna'ya bir akrabası hediye etti, dedi annesi.	
-Hayır, dedi babası. Yoksul çocuklar için hayır işi yapan bir akrabasından hediye...	
Anna'ya baktı, Anna da ona. Yeni kıyafetlerinin olmasını istiyor ama bu yüzden babasının bu kadar kötü hissetmesini istemiyordu. Daha uzun görünsün diye eteğini çekti.	157
Yoksul çocuklara benziyorsun, dedi babası yüzü çok yorgun göründü.	
Başka çocuklarla ne kadar uzun zamandır oynamamış olduğunu fark etti.	144
Max son zamanlarda Fransızca'yı olabildiğince çabuk öğrenmek için okuluna çok daha bağlı bir öğrenci olmaya başlamıştı.	160
Babamız çok kazanmıyor. Almanya'dayken çok fazla öderlerdi. (yazılarına)	157
Belli bir sebep olmadan Anna birden eski evlerini hatırladı. Ama bunları düşünmenin bir anlamı yoktu.	158
Anna ile Max'in Almanya'dayken sahip olduklarına çok benzeyen bir oyun seti çıkardı.	160
Eskiden bizim de bunun gibi bir oyun kutumuz vardı dedi Max. .Sizinkine ne oldu? dedi.	160
Geride bırakmak zorunda kaldık, dedi ve üzgünce ekledi sanırım onunla Hitler oynuyor şimdi.	

Tablo 6.11.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Kültürel Farklılıkları Gösteren İfadeler

ALINTI	SAYFA
Sınıfın orta yolundan geçerek geldin. Sadece oğlanlar orta yoldan yürür.	59
Oğlanlar sınıfın bir tarafında ikişerli oturuyordu kızlarsa diğer tarafta.	59
Karma sınıflarda okuduğu Berlin'deki okulundan oldukça değişti burası. Çok enteresan. Oğlanlarla kızlar birbirleriyle hiç konuşmuyor.	59

Tablo 6.11.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Kültürel Farklılıkları Gösteren İfadeler(devamı)

ALINTI	SAYFA
Neden Anna’yı kovaladınız? Diye sordu annesi. Neden hepiniz ona bir şeyeler fırlattınız?	71
Size ne yaptı o?	
Çünkü onu seviyoruz, diye bağırdı. Onu sevdiğimiz için yaptık.	
Annesi duyduğu şey karşısında öyle şaşkına döndü ki... Seni sevdikleri için mi? İkisi de anlayamadı. Sonradan Max’a danıştılar	
Burada usul böyle dedi. Birisine âşık olduklarında ona bir şeyler atıyorlar.	
Sevgilerini ifade etmenin başka yolları olmalı!	
Anna’nın hoşuna gitmişti, bu yüzden bardağındaki tüm şarabı içti.	128
Fransa’da kimse Perşembe günü okula gitmiyordu.	147
Ne saçmalık, külotunu göstere göstere gezdiği için polisin çocuğu yakalamasını mı istiyorsun?	155
Çocuklar daha önce hiç duymadıkları yemeklerin tadını ve diğer Fransız çocuklar gibi yemeğin yanında sulandırılmış şarap içmeyi öğreniyordu.	164
14 Temmuz’da sadece okul değil bütün Fransa tatildi çünkü Fransız Devrimi’nin yıldönümüydü.	165
Certificat d’etudes mü? Bu bir çeşit ilkökul sınavı değil mi? 12 yaşındaki Fransız çocukları için bir sınav dedi annesi	190
Bu ülkede (İngiltere) daima yün iç çamaşırları giymelisiniz, diye ekledi	217
Burada tüm İngilizler lastik tabanlı ayakkabı giyer.	218
Bir tıkanıklık vardı ama kimse Fransa ile Almanya’daki gibi birbirini itip kakmıyor herkes sırasını bekliyordu...	217

Ötekileştirme, Ön Yargı ve Yabancı Düşmanlığı

Eserde etnikmerkezcilik teması işlenmiştir ve yalnızca hedef kültüre mensup bireyler tarafından değil sığınmacılar tarafından da sergilenmektedir. Bu bölümde ötekileştirme ve yabancı düşmanlığı tablo ile sunulmuş ancak etnikmerkezcilik diyalog alıntıları ile gösterilmiştir çünkü etnikmerkezcilik anlatısı tek bir sınıflama ile anlatılamamaktadır. Etnikmerkezcilik sadece yabancı düşmanlığını yansıtmak için değil mültecilerin de dayanışma, özlem ve aidiyet boyutlarıyla da anlatılmıştır.

Etnikmerkezcilik

Bu çocukları daha önce hiç görmemişlerdi kendi yaşlarında birer Almanlardı. Tatili otelde geçirmek için ailece gelmişlerdi.

“-Almanya’nın neresinden geliyorsunuz? diye sordu Max

-Müni, dedi çocuk

-Biz de Berlin'de oturuyorduk, dedi Anna.

-Vay canına! Dedi çocuk. Berlin harika olmalı Hep birlikte yakalamaca oynadılar daha önce hiç bu kadar eğlenceli olmamıştı bu oyun çünkü sadece dördü vardı.” (s.88)

Annenizle ben Paris'teyken ailemizi İsviçre'de sadece sizin temsil edeceğinizi unutmayın büyük bir sorumluluk bu.

Neden? Diye sordu Anna. Ne yapmamız gerekecek?

Bir keresinde Julius amcayla Berlin Hayvanat Bahçesi'ndeyken fareye benzeyen bir canlının kafesinin üzerindeki bilgiyi görmüştü. Almanya'daki türünün tek temsilcisi olduğu yazıyordu. Kendilerini bir an için o hayvanın yerine koydu ve kimsenin gelip kendisine ve Max'e meraklı gözlerle bakmamasını umdu.

Ama babasını kastettiği bu değildi Yahudiler dünyanın dört bir yanına dağıldı ve Naziler onlar hakkında korkunç yalanları anlatıp duruyor. Bu yüzden bizim gibi insanlar için tüm bu söylenenlerin doğru olmadığını kanıtlamak çok önemli.

-Bunu nasıl yapabiliriz? ,diye sordu Max.

- Hep diğer insanlardan daha iyi olarak örneğin Naziler Yahudilerin dürüst insanlar olmadığını mı söylüyor öyleyse bizim diğer insanlarla eşit ölçüde dürüst olmamız yetmez onlardan daha dürüst olmalıyız tembel olmadığımızı kanıtlamak için diğer insanlardan daha sıkı çalışmalı, cimri olmadığımızı kanıtlamak için daha cömert olmalı ve kaba olmadığımızı kanıtlamak için daha kibar olmalıyız.

Sizden çok şey istiyorum gibi görünebilir ama bence buna değer çünkü Yahudiler mükemmel insanlar ve onlardan biri olmak müthiş bir şey.

Tuhaf, diye düşündü Anna Normalde daha iyi olması gerektiğinin söylenmesinden nefret ederdi Ama bu sefer hiç rahatsızlık duymamıştı Daha önce bir Yahudi olmanın bu denli önemli olduğunu fark etmemişti Annesi yanında değilken boynunu her gün sabunuyla yıkayacağına dair kendine söz verdi bu sayede en azından Naziler Yahudilerin boyunlarının pis olduğunu söyleyemeyeceklerdi.” (s. 99)

“Bir Yahudi olduğunu ve korkmaması gerektiğini hatırladı.” (s.104)

“Grete o yemeği bir tür Avusturya versiyonuyla olumsuz yönde karşılaştırıyordu. Eğer sofrada Avusturya'da olmayan bir yemek varsa Grete onu yememek gerektiğini düşünüyordu Fransız olan şeylere karşı insanı şaşırtan bir direniş gösteriyordu. Avusturya'ya temelli geri döneceği zamanı dört gözle bekliyordu.” (164-165)

Tablo 6.12.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirmeye Dair İfadeler

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
“Bu bir rozet. Bugün okulda büyük bir kavga vardı. Naziler ve Sosyalistler arasında.” “Naziler ve Sosyalistler ne demek? Naziler seçimde Hitler'e oy verecek olan insanlar. Biz sosyalistlerse ona oy vermeyecek olanlarız.”	14	Kutuplaşma
“Anna kızı tam yakalayacağını düşündüğü sırada önüne uzun ince ve Yüz ifadesi sert bir hanımefendi çıktı. Hanımefendi öyle aniden bitiverdi ki Anna kendini zor durdurabildi. Cırtlak bir sesle size bu çocuklarla oynamayacağınızı söyledim. Alman kızı tuttuğu gibi gruptan çekip ayırdı.”	81	Ötekileştirme
“Alman hanımefendi hiç de hoşnut olmamışa benziyordu derken asık bir ifadeyle ve Anna'dan olabildiğince uzak durarak, sıkkın bir tavırla önünden geçti.”	81	Ötekileştirme
“Anna ile Max bahçeye çıktı. Zırlarını yine onlarla oynarken buldu. Anna çocukları sıkıştırarak yakalamaca oynayalım mı? Diye sordu. -Hayır, dedi Vreneli yanakları al al görünüyordu. -Ayrıca sen oynayamazsın. Anna duyduğu şey öyle şaşırdı ki bir an söyleyecek bir şey bulamadı. Anna neden oynayamaz diye sordu. Max. Fransız kız kardeşi gibi utanarak sen de oynayamazsın dedi ve Alman kardeşleri işaret etti. Sizinle oynamaya izinlerinin olmadığını söylüyorlar. Alman kardeşlerin sadece oynamaya değil onlarla konuşmaya bile izinlerinin olmadığı çok açıktı. Anna ve Max demek birbirlerine baktı. Daha önce böyle bir durumla hiç karşı karşıya kalmamışlardı. Niçin bizimle oynamaya izinleri yok?, Diye sordu Anna, ama bunun nedenini Max de bilmiyordu. Max az önce yaşanan olayı anlattı bu çok tuhaf dedi anneleri belki sen anneleriyle konuşabilirsin, dedi Anna. Kesinlikle konuşacağım. Alman hanımefendi ile kocası onu küçük gören bakışlarla dışarı çıkarken Anna'nın annesi gerisin geri masasına döndü ...”	82	Ötekileştirme

Tablo 6.12.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirmeye Dair İfadeler (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
“Onlar Nazi, diyebildi sonunda. Çocuklarının bizimkilerle yasaklamışlar çünkü çocuklarımız Yahudi. Babasının ağzı birden buruşup gerginleşti Asıl ben Anna ve Max’in Nazilerin çocuklarıyla oynaması fikrini aklımdan bile geçirmem. Peki, Vreneli ve Franz ne olacak diye sordu Max. Alman çocuklarla oynarlarsa bu bizimle oynamayacakları anlamına gelir sanırım. Vreneli ve Franz arkadaşların kim olduğuna karar vermeli dedi babası İsviçre’nin kararsızlığı iyi hoş ama fazla ileri gidebilir. Masadan kalktı Şimdi de benim Zwirnlerin babalarına söyleyecek bir çift lafım var. Biraz sonra Anna’nın babası geri döndü Zwirn’e çocuklarının Anna ve Max ile mi yoksa Alman ziyaretçilerin çocukları ile mi oynayacaklarına karar vermeleri gerektiğini söylemişti. İki taraflı birden oynayamazlardı.”	84	Ötekileştirme Ayrışma Kutuplaşma
“Otelin kapısının önünde ciddiyetle konuşmakta olan Vreneli ve Franz’ın anlık bakışlarını yakaladılar çocuklar. Onları görmezden gelerek geçip gidince Anna ve Max hiç olmadıkları kadar kötü hissetti.”	85	Ötekileştirme.
Anneleri onlarla sessizce ve ısrarlı bir şekilde konuşuyordu. Alman çocuk Anna ve Max’e bakmak için bir kez olsun dönmemişti. Yemeğin sonunda onları görmemiş gibi yapıp masalarını yanından doğruca geçip gitmişlerdi... Bütün aile ertesi sabah otelden ayrıldı. -Korkarım Herr Zwirn’e birkaç müşteri kaybettirdik, dedi babası. -Ama çok yazık dedi Anna O çocuğun Bizi gerçekten sevdiğine eminim. - Doğru diye düşündü Anna. Alman çocuğun şimdi ne düşündüğünü annesinin ona kendisi ve Max hakkında neler anlattığını ve büyüdüğünde nasıl biri olacağını merak etti.	85-86	Ötekileştirme
Fransızların kullandığı türde bir evrak çantası almam lazım dedi ve normalde sırtına taktığı Alman işi çantasına bir tekme savurdu. Eğer ortalıkta bununla gezinirsem herkesten farklı görünürüm.	133	Ötekileştirme
Hitler’in sizin gibi insanlardan kurtulmak isteme nedeni açık kapıcı giderken hükümet ülkemize girmenize izin ver verirken daha akıllı olmalıydı dedi.	204	Ötekileştirme Yabancı Düşmanlığı

Eserde ötekileştirme konusunda farklı olan bir nokta öteki kabul edilen karakterin kendini yerli kültürden birine ihtiyaç duymadan savunması ve sesini duyurması.

Tablo 6.13.

“HOÇ Adlı Kitapta Geçen Ötekine Yönelik Kullanılan İfadeler

ALINTI	SAYFA
Annesi masaya oturduğunda Tüm salon seni duydu, dedi, kocası. Kızdı ki çünkü böyle sahnelerden nefret ederdi. Güzel dedi kadın sesini çınlatarak.	83
Masadan kalktı Şimdi de benim Zwirnlerin babalarına söyleyecek bir çift lafım var. Biraz sonra Anna'nın babası geri döndü Here Zwirn'e çocuklarının Anna ve Max ile mi yoksa Alman ziyaretçilerin çocukları ile mi oynayacaklarına karar vermeleri gerektiğini söylemişti. İki taraflı birden oynayamazlardı.	84
Babası şimdi çok öfkelenmiş gibi görünüyordu. Karımla bu tonda konuşmamızı men ederim, dedi.	204
Yerinden hiç kımlıdamayan kapıcı, vaktimi harcamama degecek mi?, diye sordu. Demek istiyorum ki bana kiralarını bile vaktinde ödeyemeyen insanlarsınız.	2 04

Çocuk Bakış Açısı

Eserde yaşananları bir de çocuğun gözünden görmekte fayda var. Çocuğun olaylara yaklaşımı ile yetişkinlerin farklı olduğunun eserde vurgulanmış olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların ön yargısız iletişimine dair örnekler bulunmaktadır.

Tablo 6.14.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Çocuk Bakışını Gösteren İfadeler

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
(pek çok şeyi söylememesi gerektiği konusunda tembih edilir) o sabah hiç ihtimal vermediği kadar sıradan geçti.	24	Çocuk bakışı

Tablo 6.14.

“HOÇ” Adlı Kitapta Geçen Çocuk Bakışını Gösteren İfadeler (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
Yaşadıkları zor bir çocukluk olarak tanımlanabilir miydi gerçekten? Hayır. Saçmaydı bu bir takım şeyler zordu ama her zaman ilginç ve çoğu zaman eğlenceliydi ayrıca aile birbirinden neredeyse hiç ayrılmamıştı birlikte oldukları müddetçe asla zor bir çocukluk geçiremezdi	218	Çocuk bakışı
Ne güzel değil mi? Diye bağır Anna ve nasıl olduysa birdenbire yaş günü ile hediyelerini sorun etmeyi bıraktı mülteci olmak evsiz olup nerede yaşayacağını bilmemek oldukça güzel ve maceralı göründü sanırım mülteciliği çok sevebilirim, dedi Anna.	78	Çocuk bakışı
Geçmişle şimdiki zaman karışmaya başlamıştı Bu yüzden Anna bir an nerede olduğunu bilemedi	217	Çocuk Bakışı
Her şey çok saçma görünüyordu. Neden onlar, Zwirnler ve Alman kardeşler birlikte oynayamıyordu, neden bir karar vermek ve taraf seçmek zorundaydılar?	85	Çocuk Ön Yargısızlığı
Belki de bizim kötü yetiştirildiğimizi düşünüyordur dedi Anna tam otele girmek üzerelerdi ki Anna kötü yetiştirilmiş bir çocuk olmadığını ispatlama şansını yakaladığını düşündü, öne atıldı ve onlara kapıyı açtı.	81	Çocuk Ön Yargısızlığı
Alman çocuk da onları takip etti fakat annesi bakmadığı sıraya anneye komik bir ifadesiyle baktı ve ellerini özür diler gibi havaya kaldırdı ardından üçü de otele gidip gözden kayboldu.	81	Ön yargı
Alman çocuk sanki bir şey söylemek istermiş gibi baktı sonra yine suratını özür dilercesine komikleştirip omuzlarını yukarı kaldırmakla yetindi	82	Çocuk Ön Yargısızlığı

Sonuç olarak, eser yalnızca tarihi bir tanıklık değil; aynı zamanda kültürlerarası iletişimin birey üzerindeki etkilerini görünür kılan, çok katmanlı bir edebi yapıttır. Judith Kerr’in anlatımı, göç, kimlik, adaptasyon ve kültürel etkileşim gibi olguları sade ama derinlikli bir biçimde işler.

6.1.4. Kıyımızdaki Biz ve Ötekiler: “Kıyıdaki Çocuklar”



Şekil.6.6. “Kıyıdaki Çocuklar” isimli kitabın kapak resmi

Barış İnce tarafından yazılan, Mavisu Demirağ tarafından resimlenen ve CAN Çocuk Yayınevi tarafından basılan “Kıyıdaki Çocuklar” adlı eser, göçmenlik olgusu etrafında gelişen çokkültürlü bir temsille, çocukların farklı kültürel karşılaşmalarda kurduğu ilişkileri merkeze almaktadır. Bu çalışmada incelemek üzere 3. Baskısı kullanılmıştır. Eser, savaş, göç ve toplumsal dışlanma gibi güncel meseleleri çocukların gözünden ancak yazarın da esere okura seslenerek dâhil olduğu bir anlatımla aktararak, kültürlerarası iletişim açısından dikkate değer bir örnek ve değerlendirilmeye uygun bir anlatı sunmaktadır. Eserde, Suriyeli sığınmacı çocuklarla yerli çocukların bir sahil kasabasında karşılaşması üzerinden gelişen olaylar anlatılır. Roman, farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarını ve bu sorunları aşma yollarını merkeze alarak bir birlikte yaşam modeline işaret etmektedir. Bu eserin en önemli özelliği kurguda amaç temsilci karakterlerin yaratılması ile mesajın iletilmesidir. Her karakterin mesajın iletilmesinde kendine özgü bir görevi bulunmaktadır.

İncelenen tüm eserlerde göç ve yolculuğa dair kapsamlı anlatımlar mevcutken bu eserde yaşanan zorluklar birkaç cümle içinde yüzeysel olarak anlatılmıştır. Bu eseri incelenen diğer eserlerden ayıran en önemli unsur **ötekinin sesinin duyulur olması** ve ötekinin kendisini savunması, kendini ifade etmesi ve iletişim sorununu mülteci karakterin kendisinin çözmüş olmasıdır. Bu kez, sığınmacı karakter yerleşik kültürdeki kahraman tarafından korunup kollanan ve topluma kabul ettirilen pasif bir birey

değildir.

Yaşam koşulları kötüdür, uygun buldukları yerlere çadır kurarak yaşamaktadırlar ancak bu şikâyet ya da yakınma unsuru olarak sunulmamıştır hatta sıradışı şeyler yaşayıp bir çadırdaki kalmak zorunda olan aile sıradan ailelerden birbirine daha fazla özen göstermekte, daha fazla dayanışma örneği sergilemekte olduğu ve yapılacak işlerde iş bölümünün sözsüz iletişimle, gönüllülükle kendiliğinden ve memnuniyetle yapıldığı yansıtılmaktadır.

“Çadırdan çıktılar. Z yere çömeldi. Azize ile İsmail kıyıdaki çocukların toplanmak için kullandıkları su birikintisine doğru gittiler.

-Burası uygun görünüyor anne, dedi Azize.

Anneleri çamaşır yıkayacak bir yer arıyordu ve tatlı su işe yarardı. Çadırdaki küçük deterjan çuvalını istedi annesi İsmail'den. İsmail hiçbir ricayı geri çevirmiyor üstelik kendiliğinden çeşitli işler yapıyordu; mangalın söndüğünü hissettiğinde üflüyor, çalı çırpı topluyor, çamaşır leğenini taşıyan annesine yardım ediyordu. B kadar yetenekliydi. Üstelik bunu bilge bir ağırbaşlılıkla yapıyordu. Yaşı kıyıdaki çocuklara göre epey büyük olmalıydı belki de hayat onu büyük gösteriyordu bize.” (s.47)

Aile içinde daha fazla sohbet edilmekte, masal anlatılmakta ve bilmeceler sorulmaktadır. Bu durum, o mahallede yaşayan çocukların imrendiği hatta kıskandığı bir durum olarak resmedilmiştir.

“B ve G yere uzanarak yeni gelenlere bakmaya ve konuşmalarını dinlemeye başladılar.

-Şimdi bir soru daha soracağım. Bakalım bu kez bilebilecek misiniz?

-Sor babacığım.

-Çayı biten elini kaldırsın diye seslendi anne. İsmail ve babası elini kaldırdı.

-Soruyorum.

-Haydi sor sor !

O zaman son olarak yatmadan önce bir masal anlatayım size.

B ve G kıskançlıktan iki büklüm olmuşlardı ve yine de bozuntuya vermiyor, işi ajanlığa vererek masalı dinlemeye çalışıyordu. B masalları çok severdi.(s.57)

Hayalperest B için masallar yepyeni düşler demektir.” (s.57)

Basmakalıp Düşünce ve Ön Yargı

Basmakalıp düşünce ve ön yargıya dair detaylı anlatımlara yer verilmediği bunun yerine çözümü getiren bir olay örgüsüne ağırlık verildiği görülmüştür. Eserde,

yalnızca ötekine karşı değil cinsiyetçi, dış görünüş ve meslek gruplarına dayalı basmakalıp düşüncelere de yer verilmiştir.

“G’nin babası asker gibi disiplinli biriydi. Sululuktan, aylaklıktan, şakadan hoşlanmazdı, çocuksu olan hiçbir şeyden.” (s.28)

“Neden ağlıyorsun?

-Erkek çocukları ağlamaz. Neymiş erkek çocukları ağlamaz.” (s.29)

“Evet o bir komutandı adeta bunun için yaratılmıştı. Denizde geçirdiği vakitlerle genişlemiş göğüs kafesi onu daha da heybetli bir görünüm veriyordu. Komutan olmak için yaratılmıştı ve o ne dese yapılırdı.” (s.12)

Öteki, Ötekileştirme Süreci ve Empatik Dönüşüm

Eserin başında, yerel çocukların sığınmacı aileye karşı sergilediği ön yargılı ve dışlayıcı tutum, kültürlerarası iletişimin başındaki direnci yansıtmaktadır. Fakat olaylar ilerledikçe çocuklar arasında ortak oyunlar, dayanışma aktiviteleri ve paylaşım sayesinde iletişim sağlanır ve bu empatik bir dönüşümü sağlar. Eserde dikkate değer olan ise bu iletişim başlatan ve ön yargıyı yıkanın öteki olarak görülen sığınmacı olmasıdır. Kültürlerarası iletişimin hem olanaklı hem de öğrenilebilen bir süreç olduğunu ve anlaşılacak için anlatmak gerektiğini de yansıtmaması bakımından önemlidir.

Eserde, çocuk karakterleri anlatırken basit ama hassas bir dil kullanımı tercih edilerek politik doğruculuğun gözetildiğini söyleyebiliriz. Eserde, sığınmacı kardeşlerin edilgen ve kurban olarak değil, aktif bireyler olarak sunulması, kültürlerarası iletişime dair etik bir duyarlılık gösterir. Ayrıca, roman, "biz" ve "onlar" arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaya yönelik etkili bir söylem oluşturur.

“-Sen korkmadın mı cidden? Fareler korkunçtur.

-Demin de dediğim gibi kimi insanlar daha korkunç. Mesela siz.

-Korkunç muyuz bana kertenkele mi demek istedin? Yoksa gözlerimi ayrık diye, boyun kısa diye, zayıfım diye.

-Hayır. Seni ve arkadaşlarını kastediyorum dedi. Bizi yollamak için fareleri üzerimize saldırdığımızı biliyorum. Fareler gelecekti, biz gidecektik sonra siz gelecektiniz ve fareler gidecekti. Planınız buydu sanırım.

-Evet.

-Hep birileri gelecek birileri gidecek. Öyle ya o zaman korkmamız gereken fareler değil çünkü onların bizimle bir derdi yok, bizi yerimizden yurdumuzdan edenler de fareler değildi.

-Üzgünüm.

-Üzülme, senin suçun değil.

-Ama biz bir ekibiz. Onlar benim arkadaşlarım burayı sizden geri almakla görevlendirildim.” (s.46)

Grup İçi Öteki ve Grup Dışı Öteki

Eserde, öteki; yaşam biçimi, görünüşü ya da durumu ile farklı olarak basit ve yalın şekilde grup içi ve grup dışı öteki olarak sunulmuştur.

Grup dışı ötekiler;

“Yabancılar dikkatli bir şekilde koya iniyordu. Bir adam, bir kadın, iki de çocuk. Aile oldukları belliydi. Üstleri başları bir tuhaftı. Çocuğun elinde denizde giyilen yeleğe benzer bir şey vardı yüzme bilmeyenlerin taktığı kolluklara benziyordu ama bu daha ayrıntılı bir şeydi.” (s.34)

“Annem, denizi sadece resimlerde gören çocukların olduğunu söyledi.” (s.33)

“Amerikalılar gibi demişti B bir keresinde. Babanın konuşması Amerikalılar gibi. Babasının Amerikalılara benzetilmesi hoşuna gitmişti G’nin. Lacivert gözleri vardı babasının, saçları çok kısa ve kumraldı. Tam bir Amerikan askeri diye eklemişti G.” (s.28)

“Olana bitirene şaşırmıştı. Düşman olarak gördüğü yeni gelenler Z’ye yardım etmek için neredeyse pervane oluyordu. Z’nin suda boğulmasını önlemişlerdi, onun farelerden kurtarmışlardı hatta ona yiyecek veriyorlardı. Daha ne olsun.” (s.47)

Grup içi ötekiler

Eserde öteki kavramı yalnızca sığınmacılar için kullanılmamıştır. Grup içinde de öteki vardır. Kitabın anlatıcısı olan Z de bir bakıma ötekidir. Şaka yollu yapılan iğnelemeler ve lakap takmalar onu da üzmektedir ancak mikro saldırganlık olarak nitelendirilen bu tip davranışlara neden karşı çıkmadığı sorusuna karakterin cevabının onun lider olması, güçlü olması ve zorda kaldığında ona yardım etmesi olarak resmedilmiştir. Bu durum çocuklara ‘size liderlik eden, güçlü ve sizi koruyan biri size sizin istemediğiniz şekilde davranabilir buna kızmak yersizdir’ gibi bir düşüncüyü normalleştirme riski taşımaktadır.

“Konuşsana kertenkele suratlı, diye bağırdı.” (s.10)

“Kertenkele suratlı”. Bu tarz yakıştırmalara bozulurdu fakat B’ye kızmak aklının ucundan geçmezdi. Bu ıssız koyu ele geçirdilerse B sayesinde idi. B, onlara yeni bir

yurt yeni bir yuva vermişti, istedikleri gibi denize girebildikleri, ateş yakabildikleri, kimsenin camını çerçevesini indirmeden top oynayabildikleri, günlerini özgürce geçirebildikleri bir koy. Sadece kendilerinin bildiği bir yer.” (s.10)

“Çelimsiz olduğu için ateş yakmaya yardım edemezdi, odun kıramazdı, sazlıklardan sal yapıp denize açılmazdı, olası tehlikelere karşı koyu koruyamazdı.” (s.11)

Issız koya inerken B ve G çalılara tutunurdu ama Z’nin kuvveti yoktu, aşağıya doğru bir top gibi yuvarlanırdı. Üstelik her inişin bir de çıkışı vardı, dik yamaçtan çıkmak zordu. B ve G için bu sorun olmazdı ama Z bir türlü tırmanamazdı kollarıyla kendini yukarı çekmek tam bir eziyetti.”

“Neyse ki B vardı B’nin kimi zaman Z’yi sırtına aldığı bile olurdu böyle birine kızmak yersizdi varsa kertenkele desindi.” (s.11)

“Ne çok soru soruyor bu çocuk dedi B. B’ye katıldı G büyü oğlum biraz büyü artık.” (s.)

Eserde, düşmanlık ve ön yargıdan kurtulup iletişime ve birlikte yaşamaya yönelik değişimin gerçekleştiğini ve her şeyi geride bırakıp barışçıl yeni bir başlangıç yapıldığı doğanın neşesi ve sincapların yeniden ortaya çıkıp onlara katılmasıyla anlatılmıştır.

“Güneş artık sabah bir başka parladı, kuşlar daha bir neşeli şakıdı. Sabah kahvaltısından sonra B, G ve Z buluştular. Hiçbir şey olmamış gibi koya doğru sakince yürüyorlardı. Üç değil beş tabak vardı. Nedenini kimse sormadı. Z’nin elinde ise içi ceviz dolu bir poşet koya doğru geldiler. Aşağıya baktılar. İki kardeş denizde gülerek oynuyor, anne babaları da onları izliyordu.

- Hazır mısınız? Dedi B ve Z’yi tuttu. Ama gerek yok der gibi bir hareket yaptı Z. Hepsi dengeli bir şekilde aşağıya indiler. Hep birlikte oyunlar oynadılar.

Sincap Z’ye doğru yanaştı ve durdu ve sonrasında ceviz çıkarıp sincaba verdi sokuldular birbirlerine.” (s.63)

Ortak Mekânlar ve Çokkültürlülük

Mekân, eserin tam merkezine yerleştirilmiştir. Eserde, olayların geçtiği sahildeki koy, farklı kültürlerin karşılaştığı, çatışmaların ve uzlaşmaların aynı anda yaşandığı bir kamusal alan işlevi görür ve herkes için farklı anlamlar taşır. Kıyıdaki çocuklar için özgürce oynadıkları, düşledikleri şekilde yaşadıkları bir yerken sığınmacı bir aile için sığınılacak bir yer, bir balıkçı için demirlenecek bir koy, sincaplar için yuvadır.

Bu mekân, kültürel temasların ve dönüşümlerin gerçekleştiği bir “ara alan” olarak değerlendirilebilir. Çocukların bu mekânda kurdukları ilişkiler ve eserin sonunda hep birlikte oyun oynamaları çokkültürlü bir toplumsal yapının mümkün olduğuna dair ipuçları vermektedir.

Mekân olarak kullanılan koy aynı zamanda çocuklar tarafından korunması gereken bir yuva olarak resmedilmiştir. **Bireyin mekânla kurduğu aidiyeti** göstermesi açısından önemlidir. Aynı zamanda yabancı düşmanlığının nedenlerinden biri de yetişkinlerin de aynı korkuyu taşımaları ve ötekini kendi yuvaları, vatanları ya da alanları için tehdit olarak görmeleridir.

“Sonuçta bu koy onların yeni yuvasıydı ve yuva korunmalıydı” (s.13)

“-Burası bizim yurdumuz.

-İnsanın kendilerine ait bir yuvası olması güzeldir, diyor.

-Yuvanıza dönmeyi düşünüyor musunuz?

-Düşündük ama olmadı. Bundan böyle arkadaşlarım olduğu, ailemin olduğu yer benim yuvam.

-Her yer mi yani?

-Her yer değil bir yuva çoğaldıkça güzeldir, der babam. Bunu bilenlerin olduğu her yer benim de yuvam.

-O değil de... Şimdi siz geldiniz diye, biz gidecek miyiz İsmail? Diye sordu.

- Neden gidesiniz?

-Bilmem. Biz gelince sincaplar gitti de ondan.

-Demek bu koy sincaplarındı, dedi İsmail gözlerini iyice açarak.

_Sanırım.

-Neden paylaşmadınız koyu onlarla?

_Aslında ben sincapları besledim her gün ama B ağaçlardan birini kesince küsmüş olmalılar, bir daha gelmediler.”(s.46-47)

“-Bu koyda özgürce oyun oynuyorduk, diye seslendi. Hayâller kuruyor korsanlara karşı savaşıyorduk hemen her gün buraya geliyorduk sal yaptık barınak yaptık kendimiz daha kötü şeyler şimdi siz geldiniz.

-Biz nerede oynayacağız İsmail? Bir yandan babasına çadırın eksik demirlerini getiriyor bir yandan da Z'ye kulak kabartıyordu.

-Haklısın, dedi İsmail. Bir yeri başkalarıyla paylaşmak kolay değil. Ben de evimizin bahçesinde başkalarını istemezdim sonra öğrendim ki tanıştığım her insan yeni oyunlar, yeni keşifler, yeni masallar demek.

-Nasıl yani?

-Şöyle ben de sizinle aynı oyunları oynadım en az dediğin kadar iyi oynayabilirim. Hatta keşke her şey bir oyun olarak kalsa diyeceğiniz şeyler gördüm, size anlatabilirim bunu.

-B'ye söylemeliyim hemen.

-Bence de git söyle arkadaşlarına güçlerimizi birleştirebiliriz korsanlara karşı koyu birlikte savunabiliriz (“s.48)

“-Niye hep okula gidiyorsun orada ne var? Diye sordu abisine Ela.

-Hayâl var, dedi B.” (s.53)

Kıyıda ki Çocuklar, çocuk okurlara yalnızca bir olaylar serisi ile örülü hikâye sunmakla kalmaz, aynı zamanda eşgörü, kültürel farkındalık, empati, büyüme, iletişim, dayanışma gibi kavramların erken yaşta içselleştirilmesi için gerçek hayata yönelik bir simülasyon da sunmaktadır. Eserin bu yönü, edebiyatın bir araç olarak hem kültürlerarası iletişimi hem de pedagojiyi destekleyici potansiyelini ortaya koymaktadır. Süreç okura dram dolu sözcükler ve kötülükler zinciri ile ya da mükemmel iyilik, kahraman yerlilik ile değil kusurları ile insanca bir dönüşüm olarak sunulmuştur. Eserde mükemmel yoktur, kahraman yoktur, kötülükte ısrar eden karakterler yoktur. Toplumdan duydukları ile geliştirdikleri ön yargıları kendilerine ait olarak gördükleri koyu yeni gelen yabancılara kaptırma korkusuna kapılmalarına neden olmuştur ve önce yine toplumdan edindikleri şekilde iletişim kurmama davranışı sergilemiş, şiddete ve sindirmeye dayalı çocukça bir savaş açma ve yeni gelenleri oradan kaçırma fikrini geliştirmişlerdir. Ancak daha sonra o koyda kendilerinden önce orda başka canlıların (ki bu eserde sincaplar olarak resmedilmiştir) olduğunu ve onların da önceki yaşayanları yerinden ettiklerini fark etmişler ve eserin sonunda birbiri ile şakalaşan, yardımlaşan ve masallar anlatan bu aile ile birlikte yaşayabilmenin mümkün olduğunu kavramışlardır. Bu dönüşüm eserin sonunda sincapların da topluluğa yeniden dâhil olmasını sağlamıştır. Eser, birlikte yaşama kültürüne dair güçlü bir mesaj içermektedir. Eserde, yetişkinlerin doğruları arama konusunda çocuklar kadar cesur olmadığı da Z ve annesi arasında geçen konuşma ile sunulmuştur.

“Kafasında yeni yeni sorular oluşuyordu ve bu soruları annesinden öğrenmenin peşindeydi.

-Bizim eve birileri gelse istedikleri gibi kalabilirler mi, anne?

-Nasıl yani, misafir gibi mi?

-Misafir gibi ama biraz da ev sahibi gibi.

-Olur mu oğlum öyle şey?

-Mahallemize yeni gelenler misafir mi, değil mi?

-Ne kadar kalacaklarına bağlı?

-Bizden önce burada kimler varmış?, diye sordu Z. Kediler, kuşlar ve sincaplar dışında.

-O nasıl soru? İnsanlar varmış, dedi annesi.

-Sen tüm soruların yanıtlarını biliyor musun?, diye sordu. G öyle diyor, büyükler bütün cevapları bilirler diyor.

-Bilmiyorum ama tahmin yürütüyorum.

-Peki, sen neden hiç soru sormuyorsun, anne?

Bir süre durup önüne baktı Z'nin annesi, düşündü. Korkuyorum dedi sonunda.

-Neden korkuyorsun? Doğru cevabı bulamamaktan mı?

-Hayır, aksine doğruyu bulmaktan?

Annesinin bu tuhaf yanıtı Z'nin zihnini meşgul etti yoksa bu büyüklerin rahatları kaçmasın diye yanlışı kabullendikleri anlamına mı geliyordu? Soru sormak onları doğruya yönelteceği için mi korkuyorlardı, doğrular huzurlarını mı bozuyordu? Büyümek istemiyordu.” (s.54)

Eserdeki Yabancı Düşmanlığı

Eserde yabancı düşmanlığı göze batan bir unsur değildir ancak yazar toplumun yabancılara, sığınmacılara ve kendilerinden olmayana güvenmediği ve onları tehlike olarak gördüğüne dair mesajlar içermektedir. Çocukların sığınmacı aileye karşı ön yargılı davranışının altında da toplumdaki yerleşik yabancı düşmanlığı yatmaktadır. Toplum onlara yabancılarla mücadele edilmesi gerektiğini öğretmiştir. Eserde, çocuklar kendilerini sığınmacı aileye karşı bir savaş içerisinde görmekte, kendilerini savaşçı olarak nitelendirmekte ve sığınmacı aileyi de işgalci olarak görmekte ve savaş planı yapmaktadır. Yazar bu durumu yumuşatmak için savaş planı olarak fareleri kıyıya salarak onları koydan kaçırmak olarak anlatmıştır. Çocukların düşündüğü en büyük kötülüğün sınırlarını yine çocuk saflığına indirgeyerek vermeye çalışmıştır. Fare saldırısından korkmayan hatta Z'yi kurtaran ve bu planı büyütmeyen bunu çocukça gören sığınmacı ailesi çocuklara ikramlarda bulunarak olumlu ilişkileri başlatmıştır.

-“Ne yapıyor bunlar? diyerek öfkesini belirtti B.” (s.34)

“Bunlara bir ders vermemiz lazım. Koyumuzu işgal ediyorlar. Bu kez G söze girdi.

-Onların kim olduklarını anladım ben. Bunlar yeni gelenler. Bu kadarı fazla dedi B. Yok mu bunlara dur diyecek birileri. Şimdi sıra bizim koyumuza mı geldi? Bu, kıyıdaki çocukların koyu. Burası bizim. Yeni gelenlerin kıyıdaki çocukların elinden koylarını alacakları belliydi bir şey yapmak gerekirdi.” (s.36)

“...Kovacağız onları başka yolu yok.

Konuşsak desek burası bizim diye, belki anlarlar ne dersin B?

Z'nin bu çıkışı B'yi daha da sinirlendirdi. Saçmalama kertenkele surat görmedin mi çocuğun hâlini bizim malzemelerimizi oyuncak yapmış, isteyince de yere atıyor. Ne konuşmasından bahsediyorsun. Gece baskın yapıp onları buradan kaçıracağız. Büyük savaşçılar daha büyük zaferler için geri çekilmesini bilmeli plan yapıp gece geleceğiz ve onları buradan kaçıracağız .” (s.37)

Güç ve İktidar

Eserde, güç ve iktidar konusunun sığınmacı babanın çocuğuna anlattığı masalla sunulduğu görülmektedir. Bu masala göre gücü elinde tutanlar kendileri dışındakilere yaşam hakkı tanımayınca güçlüden daha güçlü gelince de kendilerinin yaşam hakkının elinden alınacağı oysaki birlikte barış içinde birbirinin farkında olarak ve anlayarak yaşamanın mümkün olduğu anlatılmaktadır.

“Evvel zaman içinde ülkelerden birinde bir kral yaşarmış. Kral tüm ülkeyi kendisinin sanırmış. Toprağın üstünde yaşayanların hiç hakkı kalmamış. Kral istediği yere, istediğini yaparmış. Günlerden bir gün bir ormana yok etmek istemiş kral. Sabahın ilk ışıkları belirmeden askerler baltalarla ağaçlara saldırmış o sırada gün ışığı gibi bir peri peyda olmuş. Kralın gözleri kamaşmış demiş;

-Kimdir bu ışık saçan, güneşten mi gelir yıldızdan mı gelir? Söyle bana ey tuhaf mahlûkat, seni kimler bana gönderir?

Peri krala yanaşmış ve konuşmaya başlamış.

-Ey yüce kral, güçlüsün, kudretlisin, kuvvetin başını döndürmüş ki sallanır haldesin. Şimdi de benim ormanımı yok etmek istersin. Ama senden daha kudretlisi de vardır. Her zaman güçlüden daha güçlüsü vardır. İstersem seni burada bir çalıya çeviririm ama canını bağışlamak için sana bir fırsat vereceğim.

Bu sözleri duyan kral korkudan titremeye başlamış.

-Söyle ey peri demiş, nasıl kullanabilirim bu fırsatı?

Peri, krala doğru eğilmiş sana bir soru kral bilersen bu ormanı sana bırakır giderim ama bilemezsen senin şurada kuru bir dala benzetirim ki öyle yaşar gidersin.

Kral merakla ve korkuyla soruyu beklemeye başlamış.

-Kedinin tırmaladığı bir köpek kediye ne demiş?

Böyle kolay bir soruyla karşılaşmayı beklemiyormuş kral.

-Ne yapıyorsun sen? Demiştir herhalde.

O da ne kralı bir anda kuru bir dala çevirmiş, tebessüm etmiş peri, bilemedin kuru dal demiş. Köpekler konuşamaz bilmiyorsun çünkü sen sadece yok ediyorsun. Artık bu ormanda bir dal gibi yaşayacaksın ve üzdüğün tüm hayvanları, ağaçları ve çiçekleri yakından tanıyacaksın, dünyanı onlarla paylaşacaksın ve bir gün kaba kuvvetin bir işe yaramadığını anlayacaksın.” (s.60)

Kıyadaki Çocuklar, çocuk edebiyatı açısından kültürlerarası iletişim süreçlerini etkili bir şekilde ortaya koyan bir eserdir. Roman, göç, dışlama, empati ve birlikte yaşama gibi konularla kültürel bilinç oluşturmaya hedeflerken, sadece çocuk okurlara değil, aynı zamanda yetişkinlere de derin anlamlar sunar. Eserdeki anlatım, kültürlerarası iletişimin hem zorluklarını hem de sunduğu fırsatları vurgulayarak edebiyatın birleştirici özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

6.1.5. Notalarla Açılan Kapı: “Kömür Karası Çocuk”



Şekil 6.7. “Kömür Karası Çocuk” isimli kitabın kapak resmi

Müge İplikçi tarafından yazılıp Huban Korman tarafından resimlenen eser Güneşli Kitaplığı Yayınevi tarafından basılmıştır. Bu çalışmada ise 6. baskısı

incelenmiştir.

Kendini Türkiye’de bir göçmen evinde annesiyle birlikte bulan Salif’in öyküsü, müziğin nasıl bir sosyal sermayeye dönüştüğünü, göçmenliğin zorluklarını ve dayanışmayı çocuğun perspektifinden aktarmaktadır. Çocuk okuru, göz ardı edilen yaşamlar üzerine düşünmeye teşvik ediyor. Kendi ülkesini geride bırakan ve babasını göç yolunda kaybeden ve Türkiye’ye gelen Salif için yaşam, her gün belirsizliklerle başlamaktadır. Müzisyen babasının yokluğunda onu özlerken, mahallenin okul orkestrasının sesine kulak verir ve orkestra şefi öğretmen onun yeteneğini keşfeder ve orkestraya katılmasına kara verir ancak yabancı düşmanlığı ile burada da mücadele etmesi gerekmektedir ancak tek değildir. Ona yardım eden arkadaşları, öğretmeni ve öğretmenin avukat nişanlısı vardır.

Eser bir takım sorular etrafında dönmektedir. Bu sorulardan bazıları şunlardır:

Salif, nereden gelmiştir, ülkesini nasıl anlatmaktadır?

Neden Türkiye’dedir?

“Korkuluk” diye kime denmektedir? Kodes ve kafes benzetmesi ile ne amaçlanmıştır? Salif’in babası kodeste mi yoksa kafeste midir?

Babası, “Müziği duy, sınırları aş, ona göre yaşa,” cümlesi ile oğluna neyi anlatmak istiyor?

Müzikle sınırları aşmak nedir ve nasıl olur? Hangi sınırlardan bahsediyor olabilir?

Korkuluk Ziya’nın Salif’e bu kadar sert ve merhametsiz olmasının sebebi nedir?

Salif ve annesinin 58 numaralı evde en az 15 kişiyle aynı odada barınması bir çocuğu nasıl etkiler?

Salif ve ona dalga geçen Sinan, nasıl olup da vurmali çalgıları birlikte çalacak kadar bir dayanışma sergileyebildi?

Salif ile müzik öğretmeni Behçet’in benzerlikleri nelerdir?

Romanda Sinan karakterini dönüşümü neyi simgelemektedir?

Romanın sonunda Salif ve diğerlerinin özlem duyduğu şeylere ulaşabildiği söylenebilir mi?

Gerçek hayatta sizce korkuluklar kimleri hâlâ korkutuyor? Hangi kişiler onlarla işbirliği yapıyor; kimler onlardan uzak duruyor?

Ötekileştirme ve Yabancı Düşmanlığı

Eserde ötekileştirme farklı formlarda yaşanmaktadır. Ötekileştirilen sadece Salif

değildir Dışlanma kavramının, Behçet öğretmenin babası ile ilgili anıları, Salif ve ailesinin maruz kaldığı ötekileştirme, Sinan ve babasının yabancı düşmanlığı ve korkuluk Ziya'nın düşmanca davranışları çerçevesi ile sunulduğu görülmüştür. Behçet öğretmenin babasının patronunu ile kurduğu aşağılamaya dayalı iletişimi ve Behçet'in buna şahit olduktan sonra babasına duyduğu öfkeyi; başlangıçta Salif'e düşmanlık besleyen Sinan'ı ve onun yabancı düşmanı babasının tutumunu; maddi yetersizlikler nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan, yetenekli ve müzik tutkunu Koca Reis'in oğlu Salif ile iletişimini ve ailenin yaşadıklarını, Korkuluk Ziya'nın sığınmacılara karşı takındığı acımasız tavrı bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Mali'deki kötü şartlar ve yaşanan kargaşalar yüzünden artık yeterince para kazanamayan Koca Reis Türkiye üzerinden Fransa'ya göç etmek zorunda olduklarını oğluna açıklarken sanki bu durumu bir zorunluluk değil de mutlu bir olay gibi anlatmaktadır. Göç nedenleri ve zorluğu hakkında bilgiler sunulmaktadır. Ülkelerindeki karışıklık, yokluk ve yeteneklerinin önemsizleşmesi gibi göç nedenleri olarak verilmiştir.

“İşler Mali’de karışmış, daha da karışacakmış.” (s.14)

“...ama artık ülkesinde yeteneğinin harcandığını düşünüyor.” (s.14)

“Yollara düşmeye gör! Kim kayıp, bilemezsin ki.” “evlerini arkalarında bırakanlar” (s.16)

“Çadırlarda aynı uyuyor, aynı koku, aynı korku..” (s.16)

“Nefesle ısınmış, sobasız, havasız odanın geniş tabanına baktı. Evin diğer odaları da tıkabasa insan doluydu.” (s.19)

“Önce İstanbul’a gideceğiz. Yolumuz açıksa, oradan yeni pasaportlarımızla yepyeni yerlere, daha da uzaklara gideceğiz, dedi. Bunları derken, dişlerini göstere göstere, göbeğini hoplata hoplata güldü.” (s.14)

“Tedirgin bir gecede, rutubet ve toz kokan şiltenin sert zemininde uyumak.” (s.28)

“Yeri kaplayan ucuz muşambanın buz gibi soğuğuna kayarken..”(s.28)

Kültürün aktarılan bir olgu olduğu ve bunun ilk ve önemli kurumunun da aile olduğu vurgusu dikkat çekmiştir. Bunu, Salif'in babasını her şeyi öğrendiği bir kahraman olarak görmesinden, Sinan'ın düşmanca tavırlarının babasından öğrendiği yabancı düşmanlığından kaynaklandığının okura gösterilmesinden anlayabiliriz.

“Koca Reis, babaların en iyisidir. Şakacı, çılgın bir baterist, müzik âşığı ve çocuktur. Oğluna notaları, notaların sırlarını, ritmi saymayı, bir de bir de... ah evet, bir

de ıslık yarışını öğretendir! Koşarken ıslık çalmayı aşılayandır Koca Reis. Zor ıştır bu. Ancak, Koca Reis zor olanı sevendir. Yufka yürekli ıslıkçıdır. ıslık yarışında şakacıktan oyunu hep kaybedendir. Sonrasında da, oyunu kaybetti diye, Salif'in dediklerini harfi harfine yapandır. Sırf bu yüzden, Salif'e bateri çalmayı öğretendir.” (s. 15).

Dil ve aidiyet arasındaki ilişkiyi ötekileştirme kavramı ile harmanlanarak ve sığınmacıların kaygısı olarak sunulmuştur. Baba, anadilinin önemli olduğunu oğluna anlatır ancak bir yandan da yabancı olanı ötekileştirmeden kabul etmesi gerektiğini de söyler. Gittikleri yerin dilini öğrenmezse dışlanacağını da belirtir.

“İstanbul’a geldiklerinden beri hiçbir şey anlamıyor. Sanki sağır oldu, dilsizleşti. Hiçbir şey hissetmiyor gibi” (s.12)

“Gelse de, konuşmaya diğer Afrikalılar karışıyor ve dil hemen Fransızca’ya kayıveriyordu. O dilin içinde askerler, çatışmalar, Fransızlar vardı... Anlamadığı bir dünyanın kelimeleri idi onlar. Yoksa Fransızca biliyordu bilmesine, ama bu dilin çocuk zihninde çat pat anlattıkları, kendi dilinin ona anlattıkları yanında, çok uzak kalıyordu, çok.” (s. 27)

“...ana dili gibi var mıydı hem?” (s.27)

“Fransa yeni yurdumuz olduğunda, Fransızca’yı anadilin kadar iyi konuşmalısın. Yoksa seni hep ikinci sınıf vatandaş sayarlar.” (s. 27).

“İkinci sınıf vatandaş olmak ne demek, bilmiyordu Salif. Esasen birinci sınıf vatandaşın da ne demek olduğunu bilmiyordu. Ona göre, Malili olmak, evlerindeki resmin içinde eriyip gidebilmek demektir. Bunansa, birincilik ya da ikincilikle bir ilgisi yoktu.” (s.27)

Ötekileştirme, eserde hem karakterler hem de ifadeler olarak verilmiştir. Korkuluk Ziya, Sinan ve babası, Kıl Muharrem ve okul müdürü ötekileştirme kavramının yansıtıldığı karakterlerdir. Ötekileştirme ifadeleri de genel olarak bu karakterler aracılığı ile sunulmuştur.

“Öğretmenim, çalamıyorum, aklım hep karışıyor! Şu dışarıdaki kara oğlan durmadan bağılıyor, öğretmenim! ” (s.37)

“Bir kere karşındakine hak vermeye başlarsan bitersin, oğlum! ” dedi ve gururla ekledi: “Bu bir tek senin kaybın olur, bilesin! ”[...]"Kes şu ağlamayı! İşimi gücümü bırakıp, senin yüzünden nelere kalkıştım! Peki, sen ne yapıyorsun? Kızlar gibi ağlıyorsun! Yıkıl karşımdan, gözüm görmesin seni. ”(s.36)

“Arap! Arap!” (yanında getirdiği muzları) “Ye bunları! ” (s.55)

“Oğlumun gururunu kırmak neymiş göstereceğim hepinize, pis goriller! ” (s.62)

Ötekileştirme ve İktidar arasındaki ilişkinin Ziya ve Sinan’ın babası vasıtasıyla sunulduğu görülmüştür. Sinan’ın babası orkestrasının tüm enstrümanlarının parasını karşıladığı için müdüre baskı yapmış ve tahakküm kurmuştur. Bu tahakküm, Sinan’ın orkestraya girmesini sağladığı gibi bir de orkestranın adını bile belirlemiştir.

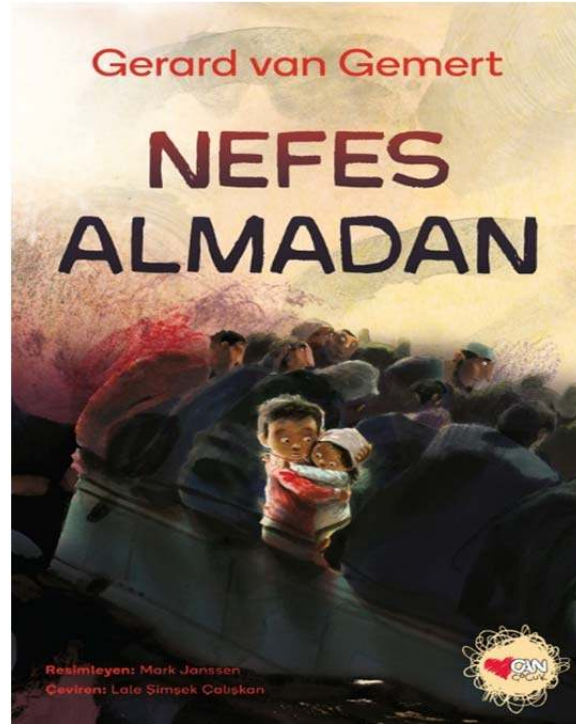
“Derman orkestrası olup çıkmıştı orkestranın adı! Eee, parayı veren düdüğü çalardı. Müdür öyle söylemişti” (s.37)

“Ancak, görünen köy kılavuz istemezdi! Kendi esmerliğinden ötürü, Kıl Muharrem’in kıl oğlundan da az çekmemişti Müzik Öğretmeni. Sonradan bu hırçın oğlanın futbol maçlarına gidip tribünlerde Afrikalı futbolculara muz kabuğu attığını duyunca, daha da sinirlenmiş, ama bir şey yapamamıştı.” (s.56)

Şimdi Sinan da karşısında, bütün kıl oğlanları temsil edercesine duruyordu. Oğlunun orkestradaki herkese babasının su bayisiyle ilgili anlattıklarından bunalmış, adamın okula hükmetmesinden daralmıştı.” (s. 56)

Eser, sanat, birey ve toplum, vatandaşlık, hak ve özgürlükler ve ötekileştirme temalarına dayanmaktadır.

6.1.6. Soluksuzca Aranan Yeni Bir Dünya: “Nefes Almadan”



Şekil 6.8. “Nefes Almadan” isimli kitabın kapak resmi

Gerard van Gemert tarafından, Hollandaca olarak yazılan Lale Şimşek Çalışkan tarafından çevirisi yapıp Mark Janssen tarafından resimlenen eserin orijinal adı ‘Ademloos’tur. Can Çocuk yayınevi tarafından basılan eserin 1. baskısı incelenmiştir. Sığınmacıların, ırkçılığın, demokrasinin, sporun birleştirme gücü ve daha iyi bir yaşam umudunun etrafında dönen etkileyici bir hikâye olarak tanımlayabiliriz.

Joey ve ekip arkadaşları bir futbol maçı oynarken, onları izleyen tanımadıkları bir çocuk kenarda oturmaktadır. Joey, çocuğu maça davet ettiğinde, adının Adil olduğunu ve yakındaki Sığınmacı Merkezi’nde yaşadığını öğrenir. Birlikte yaptıkları futbol maçının ardından Adil’in oldukça yetenekli bir futbol oyuncusu olduğu anlaşılır. Fakat Joey’nin bazı arkadaşları, babası, futbol kulübünün yönetim kurulu Adil hakkında ön yargılara sahiptir ve Adil’i ötekileştirmeye maruz bırakmaktadır. Adil için kullanılan ifadeler “Adil, güleç çocuk, yabancı, sığınmacı, bu tip yabancılar, yabancı çocuk, kaçık, kahraman, arkadaşın, Suriyeli çocuk, şurda oturan” şeklindedir. Öteki çocuk olan Ahmet’in onlarla birlikte zaman geçirmesine, kendi futbol kulüplerine üye olmasına ve takımda oynamasına karşı çıkılmaktadır. Joey, Adil’le arkadaş olunca onun ve ailesinin Suriye’den aylarca süren yolculukları hakkında öğrendikleri onu derinden üzer ve arkadaşı için mücadele etmeye karar verir.

Suriye’den Hollanda’ya sığınmış olan 11 yaşındaki Adil, savaştan kaçarken annesini bir bomba saldırısında, kız kardeşini ise denizi geçerken alabora olan tekneden düştüklerinde boğulduğu için kaybeder. Uzun ve zorlu göç yolculuklarından sonra, sığınmacı kampında geçen sürede hastalık, açlık ile mücadele ederler ve Hollanda’da sığınma merkezine ulaşırlar. Burada Joey ve arkadaşları ile tanışır, minik yıldızlar futbol takımında oynayan arkadaşları onun çok iyi futbol oynadığını bilip kulübe alınmasını istemektedir. En çok da Joey ve ablası Susan ama kulüp yönetim kurulu başkanı olan Joey’ in babası bu üyeliğe şiddetle karşı çıkmaktadır. Başlangıçta düşmanca davranan takım kaptanının Adil tarafından boğulmaktan kurtarılması kendisini ve sınıftaki diğer arkadaşlarının düşüncelerin değişmesini sağlar. Takım kaptanı, Adil’in takıma alınıp alınmama toplantısında yaptığı konuşma ile Adil’ in takımda olmasını sağlar. Büyük bir sorun ve mazeret olarak kullanılan aidatları da takım koçu öder. En önemli rakipleri ile gerçekleşen maçta son anda 3. golü atarak, takımını galibiyete taşır. Adil futbol oynarken tıpkı hayatındaki gibi tüm engelleri bir bir aşar. Oysa o bir çocuk ve henüz 11 yaşında Ön yargıları aşmak hiç de kolay olmayacaktır. Ancak Joey, Adil’i ekibe dâhil etme konusunda kararlıdır.

Eserin ana temaları; birey, toplum, toplumsal değerler, iletişim, ön yargı, hak

ve özgürlükler olarak sıralanabilir. Alt temalarında ise; dayanışma, kültürel farklılıklar, arkadaşlık, aile, hak ve özgürlükler, medyanın yönlendirici rolü, göç ve göçmenlik, savaş, sığınmacılık, ırkçılık, ön yargılarla mücadele, sporun birleştirici gücü, yabancı düşmanlığı, yabancılara karşı tutum, empati gibi kavramların olduğu görülmektedir.

Eserde bazı kelime ve benzer kelime gruplarının eser boyunca sıkça kullanıldığı görülmüştür. Eserin bir göç edebiyatı eseri olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda sığınmacılık ve ötekileştirmeye dair birtakım kelimelerin tekrarlayan kullanımları olağan görülmüştür ancak yine de bu yaş grubundaki çocuklara bu kadar ağır dramların sunulmasının işin uzmanlarınca ayrıca değerlendirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır.

Eserde aile içi iletişim statüsünden tutun da kulüp içindeki iletişim statüsünün olduğu görülmüştür. Aile içi iletişimde haklı olunan konularda bile çocuğun susmasının beklendiği görülmüştür.

Tablo 6.15.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Göç İle İlgili İfadeler

Kavram	Kitaptaki Kullanılma Sayısı
Sığınmacı	28
Savaş	11
Bomba	23
Yabancı	9
Sığınma Merkezi	16

Savaş ve Göç

Eser savaş sonunda göç etmek zorunda kalan bir aileyi merkeze aldığı için savaş, göç ve sığınmacılık ile ilgili okurun çerçeveyi çizmesini sağlayacak pek çok durum sunmaktadır. Bu durumlar genel olarak Hollandalı Joey’nin Suriyeli Adil’e sorduğu sorular neticesinde Adil’in gözü ve diliyle anlatılmaktadır. Bunlarla ilgili olarak anlatım çizgisi Adil’in annesini kaybettiği bombalı saldırı ile savaşa dair anlatımlarına, göç yolculuğu ise kardeşinin ölümü ile sonuçlanan tehlikeli tekne yolculuğu ile yorucu ve zorlu tır ve tren yolculuklarına ve sığınmacı kampındaki yokluk ve hastalıklarla mücadeleye ve ardından sığınma merkezine varışlarına dayanmaktadır. Anlatım, yalnızca kendilerinin değil göç yolunda diğer insanların da yaşadığı zorlukları ve mücadeleyi sunarken yasadışı şekilde göç eden grupların para karşılığında nasıl taşındığına ve kandırıldıklarına dair de manzaralar sunmaktadır.

“Şu arkadaki sığınmacı merkezinden geliyorum.” dedi. (s.7)

“Hangi ülkeden geldin?” (s.8)

“Suriye'den orası ile ilgili birçok hikâye duymuştu”.(s.17)

“Birçok sığınmacının Avrupa'ya geldiğini duymuştu haberlerde. Durumun ne kadar kötü olduğunu görmüştü. Suriye’de savaş var. Biliyorum televizyonda gördüm.” (s.17)

“Suriye'de savaş var dedi”. (s.17)

“Suriye'den buraya gelmemiz birkaç ay sürdü.” (s.21)

“Suriyeli çocuğun yürüme konusunda şaka yapmadığını anladı. Gerçekten ta Suriye'den buraya yürüyerek mi geldiniz?” (s.21)

“Koşun. Git. Bu başka bir tondu. Sesinde telaş ve korku vardı.” (s.23)

“Kendini düşün Adil. Başkalarıyla ilgili endişelenecek vaktin yok. Kendini kurtaracak kadar büyüdün.” (s.24)

“Patlama sesleri, şehrin üzerinde duman kütleleri” (s.27)

“Arkana bakma Adil bu seni sadece üzer. Sadece önüne bakmalısın gelecek orada arkanda değil.” (s.28)

“Arkalarında yakın bir yerde yolun ortasına düşen bir el bombası Adil'i uçurup birkaç metre ileriye fırlattı. Şiddetli patlama sesinden sağırlaşmıştı. Düştüğü için sersemlemiş halde ayağa kalkmaya çalıştı. Yakınındaki insanlar çığlık atıyordu. Bir kadın yerde yatmış inliyordu, bacağı kanıyor tuhaf bir pozisyonda duruyordu. Adil yardım etmek istedi ama biraz ileriye baktığında çok daha fazla yaralı olduğunu gördü.” (s.28)

“Birçok ölmüş insanım olduğu bir binaya götürüldü bir spor salonunda battaniyelerin altında yan yanayız dizilmiş yatıyorlardı. Dedi Adil” (s.28)

“Hayır diye bağırdı, Adil. Annesini omuzlarından tuttu ve onu salladı. Hiçbir şey olmadı vücudu gevşekti ve gözleri boşluğa bakıyordu.” (s.29)

“Babası Adil'i annesinden uzaklaştırdı. Yeni bir patlama onu gerçek dünyaya döndürdü. Yola devam etmeliyiz. Ya annem diye sordu Adil. Eliyle yüzünü oluşturdu, yanağında toz ve gözyaşından siyah bir iz kalmıştı. Babası başını iki yana salladı başka seçeneğimiz yok dedi.” (s.29)

“Gözyaşları yanaklarından süzülürken adet bir kez daha dönüp baktı. Hoşça kal anne, dedi.”(s.32)

“Birçok ölmüş insanın olduğu bir binaya götürüldü bir spor salonunda battaniyelerin altında yan yanayız dizilmiş yatıyorlardı dedi Adil” (s.34)

“Evleri artık yoktu şimdiye kadar yaşadıkları Hayat artık geçmiş zamanda 9

yıllık hayatında yaşadığı her şey artık geçmişte kaldı annesi ve babasının kurduğu her şey yok olmuştu şu andan itibaren hayat onları nereye götürürse götürsün artık sadece ilerlemeliydiler.” (s.35)

“Yolculuğun her saniyesi pusudaydı. Hayati tehlike. En büyük amacımız buradan sağ salım çıkabilmek.” (s.54)

“Önceden ayarlamam lazımdı diyen adam sırtıttı. Dört çocukla Avrupa'ya yiyecek içecek olmadan yolculuk yapamazsın ki babası alt dudağını ısırdı. Adil bunun bir keyif yolculuğu olmayacağını anlamıştı. Dümeni tutan adam, araya girdi, bir süre daha birbirimize katlanmak zorundayız ve daha beş dakika geçmemişken bir itişmeden dolayı birbirimizle kavga edecekseniz tekneden atlayıp kıyıya yüzebilirsiniz. Bu daha başlangıç birazdan gece çöktüğünde açık denizde olacağız, yağmur ve fırtına bekleniyor. Bu yüksek dalgalar olacağı anlamına gelir. O zaman kimse üzerinize devrilmeyecek mi sanıyorsunuz? Bunu atlatabilmek için birbirimize ihtiyacımız olacak. Sizin yerinizde olsam diğerlerine biraz daha katlanırdım. Adil, Yasirah’a baktı yemeden içmeden ne kadar dayanabilirdi? Kötü havada rahatça hareket edemeden veya yatamadın onu güvenle karşı tarafa geçirebilmeyi nasıl umut ediyordu.” (s.61)

Kilometrelerce yürüdük, tırların kasasında oturduk ve günlerce tren bekledik.” (s.130)

Normalleşme İsteği

Savaş ve göç yaşamış bireyin en fazla istediği normalleşmektir denebilir. Bu istek eserde hem Adil hem de diğer karakterler tarafından aktarılmaktadır.

“Birlikte oynayalım mı?, diye sordu. Adil başıyla onaylayıp öyle güldü ki beyaz dişleri hepten göründü.” (s.15)

“Savaştan değil futboldan konuşmayı tercih ediyordu, Joey” (s.17)

“Bir kez karşıya geçtik mi her şey normale dönecek, diyordu babası. O zaman yeniden bir evimiz olur ve yeniden çalışmaya başlayabilirim. Siz de yine okula gidebilirsiniz Adil bunu dört gözle bekliyordu yine okula gitmek ve yine normal bir hayat yaşamak.” (s.57)

"Adil, Avrupa'ya gitmeyi çok istiyordu. Savaştan açlıktan sokakta uyumaktan kurtulmak istiyordum orada her şey daha iyiydi.” (s.57)

“Zaten en kötüsünü yaşamış insanların biraz olsun eğlenmesini engellemekten zevk mi alman gerekiyor? Diye” (s.147)

“Joey, Adil’in babasının sevinçle haykırdığını gördü. Onun da buna şahit olması

ne güzel, diye düşündü Joey. Adil'in ona el salladığını ve sonra geri dönüp yürüdüğünü gördü.” (s.159)

Ön Yargı ve Basmakalıp Düşünceler

Eserde, ön yargı ve basmakalıp düşüncelerle beslenmiş yoğun bir yabancı düşmanlığı sunumu yer almaktadır. Bu düşmanlık kitabın çatışmasını oluşturması bakımından önemlidir çünkü kültürler karşılaşmıştır ve toplum ikiye hatta üçe ayrılmıştır. Bir tarafta tüm yabancıları tehlikeli düzen bozan, hırsız olarak gören çoğunluğunu yetişkinlerin oluşturduğu yabancı düşmanları, diğer tarafta ise bireyi insan olarak görüp anlamaya ve anlaşılmaya çalışan çoğunluğunu çocukların oluşturduğu ve takım koçu, ana karakterin annesi ve öğretmeni tarafından desteklenen bir grup, öbür tarafta ise başlangıçta tedbirli, otoriteye boyun eğmek için tarafsız kalıp süreç içinde tutumları değişen ve başkaldıran bir diğer grup bulunmaktadır. Eserin çocuk okura toplumun farklı kesimlerinden örnekler sunması kültürlerarası iletişimde içinde bulunabileceği grupları görmesi açısından önemli görülmüştür.

“Her nereden geliyorlarsa ülkemize gelmek kendi seçimleri. Onları biz çağırmadık ki şimdi buradalar. Evlerimizde ne var ne yok çalsınlar diye hepimiz onlara kapılarımızı açmak zorunda mıyız? Ortamı bozmak için futbol takımımıza üye olmak zorundalar mı ve çocuklarımızı korkutmak için onlarla aynı okullara gitmek zorundalar mı? Babası peçetesini alıp masaya tabağının yerine fırlattı. Ben kulübün yönetim kurulunda olduğum sürece böyle bir şey olmayacak dedi.” (s.39)

“Bu tip yabancıları yok sayacaksın yoksa bir bakmışsın cep telefonu ortadan kaybolmuş.” (s.7)

“Şu sığınmacıyı bize musallat etmekle neyi ettin ya dedi ve sert adımlarla üzerine yürüdü şu arkadaşını bulup iyice silkeleyebilirsin. Kolyem çalındı dedi. Sesini gittikçe yükseltiyordu.” (s.41)

“Sığınmacı Adil ile konuşmaktan hoşlanmıştı. Babası o zamana dek sığınmacıların güvenilir olmadığı ve onlardan uzak durulması gerektiği gibi bir izlenim bırakmıştı.” (s.20)

“-Akşam saati tek başına sığınmacı merkezine mi gideceksin.

-Neden olmasın?

-Yani. Tehlikeli olmaz mı?

-Neden olsun ki? Oradaki insanlar aynı senin benim gibi canım. Suçluların olduğu bir hapishane değil” (s.89)

“Annesi taraf tutmuyor gibiydi ama sandalyesinde huzursuz huzursuz kıpırdamıyordu. Ben bu konuda olumlu düşünüyorum. Çocukların diledikleri gibi spor yapabilmeleri lazım değil mi? diye sordu annesi. O zaman üye olabilmek için ne olman gerekiyor? Irkçı mı? Zaten en kötüsünü yaşamış insanların biraz olsun eğlenmesini engellemekten zevk mi alman gerekiyor? diye sordu.” (s.142)

Dil ve Kültürlerarası İletişim

Eserde kültürlerarası iletişimde dilin rolüne dair de durumlar sunulmuştur. Adil’in 11 yaşında olmasına rağmen 3. sınıfta okumasının bir sebebi de Hollandaca öğrenmesinin zaman almasıdır. Bir başka unsur ise; karakterler Adil’in babası hariç dil sorunu yaşamamaktadır ancak yine de utanma ve çekinme hissetmektedirler.

Eserde göze çarpan durum ise Joey’nin dil konusunda da empatik davranıp arkadaşının durumunu anlaması ya da neden dilimizi konuşamıyorlar ya da düzgün konuşamıyorlar yerine anlamak ve anlaşılacak adına kendisinin endişe taşımasıdır. Bu durumun çocuk okura iletiliyor olması önemli bulunmuştur.

“Fazla bir şey söylemezdi Isam. Belki de Hollandacası iyi olmadığı için utanıyordu.” (s.109)

“Büyük olasılıkla babasıydı. Adille anadilinde konuşuyordu. Joey’e göre bu dil kulağa pek hoş gelmiyordu ama Hollandacanın da yabancı birinin kulağına pek hoş gelmediğini az çok tahmin ediyordu.” (s.91)

Eserde dil kullanımına dair birkaç yerde kurgu aracılığı ile okur dil ve iletişim algısı, anadilde iletişim, dil ve yabancılaşma hissi, evrensel dil algısına dair iletiler sunulduğu görülmüştür. Eserde dil iletişimi başlatan önemli bir unsurdur. Anadil dışında da beden dili gibi iletişim yöntemlerinin olduğu hatta aynı dili konuşmayan birine yüksek sesle ve tane tane konuşma eğilimi de eserde işlenmiştir.

“Onun kim olduğunu öğrenmek istiyordu ama Hollandaca bilip bilmediğini merak ediyordu.” (s.11)

“Hollandaca başlamaya karar verdi gerekirse İngilizce devam ederdi. Bizimle oynamak ister misin? Diye sordu bağırarak yavaş ve net konuştu.” (s.11)

“Çocuğun komik aksanlı duyunca gülümsedi çocuğun onunla geldiğine emin olmak için el kolla da gel işareti yaptı.” (s.13)

Dil ve iletişim penceresinden anadil hem iletişimin başlatan başat unsur olarak hem de anadilin ötekini yaratma durumunu sunmaktadır. Öteki diye

görülen kişinin anadiline göre öteki olduğunu anlamak anlamında dilin kültürlerarası iletişimde kişiyi öteki ile var eden bir unsur olarak göstermesi ötekinin kurucu benlik özelliği açısından önemli görülmüştür. Anadili ile birey kendini güvende ya da yabancı hissetmektedir.

“Demek Hollandaca anlıyor, diye düşündü Joey. İçi rahatladı çünkü İngilizce konuşmaya çekiniyordu.” (s.11)

“Fazla bir şey söylemezdi Isam. Belki de Hollandacası iyi olmadığı için utanıyordu.” (s.109)

“Büyük olasılıkla babasıydı. Adille anadilinde konuşuyordu. Joey’e göre bu dil kulağa pek hoş gelmiyordu ama Hollandacanın da yabancı birinin kulağına pek hoş gelmediğini az çok tahmin ediyordu.” (s.91)

Medya

Eserde, televizyon ve medyanın sığınmacılar ve savaş hakkında bilgi verdiği ve sığınmacılar hakkında daha çok olumsuz haberlerin paylaşıldığı söylemlerden hissedilmektedir.

Tablo 6.16.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Medyaya Yönelik İfadeler

ALINTI	SAYFA
Birçok mültecinin Avrupa'ya geldiğini duymuştu haberlerde. Durumun ne kadar kötü olduğunu görmüştü.	17
Suriye’de savaş var. Biliyorum televizyonda gördüm.	17
Neye inanması gerektiğini de bilmiyor insan değil mi? Gazetede birçok haber okuyoruz, televizyonda birçok şey görüyoruz, bir süre sonra ormana bakarken ağaca görememeye başlıyoruz.	110

Demokrasi ve Çocuk

Demokrasi ve haklar teması eserde ele alınan bir başka temadır. Eserde demokrasi ve haklar kavramının hem öğrenilen bir konu hem de eleştirilen bir konu formunda sunulduğu görülmüştür. Eserde, demokrasiye dair seçme, seçilme, üye olma,

temsil gibi kavramlara yer verilirken, statü, güç ve gücün yani iktidarın yetki kullanması gibi kavramlar yan iletilere olarak yer verildiği görülmüştür.

Oyun oynamanın bir hak olduğu görüşüne eserde yer verilmiştir.

“Joey onun da oynamayı hak ettiğini düşünüyordu.” (s.8)Demokrasi ve haklar

Öğrenilen ve merak edilen bir kavram olarak demokrasi, oy kullanma, oy çokluğu, temsil edilme, demokratik karar alma gibi kavramların sunulduğu görülmektedir.

“Ben bu konuda olumlu düşünüyorum çocukların diledikleri gibi spor yapabilmeleri lazım değil mi?” diye sordu annesi. (s.147)

“Mültecilerin kulübümüze üye olmasının Genel Kurul Toplantısında görüşülmesine karar verildi.” (s.87)

“O zaman doğru anladıysam buna üyeler karar verecek. Süreç nasıl işliyor peki, Bir şeyler duymuştum ama kararların nasıl alındığını tam olarak bilmiyordu. Toplantıda yönetim kurulu üyelerin karar vereceği maddeleri gündeme getirir. Oy çokluğu ile karar alınır. Yani bütün üyeler orda bulunur dedi Joey. Her seferinde az sayıda üye katılıyor ve bunlar da genellikle yaşlı üyeler oluyor.” (s.87)

Demokrasinin işleyişi ve işletilmesi konusundan çocukların eleştirilerine yer verildiği görülmüştür.

“Joey ama bu haksızlık değil mi? Diyerek düşüncesini dile getirdi. O zaman o az sayıda üye kulübe ne olacağına karar veriyor demektir. Toplantıya o kadar az sayıda üye katılması konusunda yönetim kurulunun yapabileceği bir şey yok.” (s.87)

“Orası benim de kulübüm neden benim hiçbir şey söylemeye hakkım yok.” diye sordu Joey. Genç üyeler zaten kurul toplantısında oy kullanamıyorlar. Böylesi daha iyi dedi babası.” (s.143-144)

“Burada edindiği deneyimlerden bir şeylerin düzelmeyeceğini biliyordu. Bir çocuk olarak söyleyeceği fazla bir şey yoktu, üzerlerine gitse bu insanlar ona sadece güleceklerdi.” (s.95)

Eser, demokrasinin kimi zaman hegemonyaya nasıl karıştığını, kendisini demokrasi için vazgeçilmez bir erk olarak gördüğünü, demokratik şekilde alınması gereken kararlara güç ve iktidarın nasıl müdahale ettiğini ve herkes için eşit olması gereken söz hakkının güçlülerin iktidarında nasıl diktatörce kullanılmaya çalışılabileceğini göstermesi açısından ilham vericidir.

Demokrasi ve haklar gibi kavramlar sunulurken aile içindeki ya da toplumdaki statüye dayalı hiyererşik iletişimi göstermesi, muktedirlerin gücü ile statü arasındaki

ilişkiyi yansıtmaması ve hak arayışında ya da haksızlıkla mücadelede örgütlü hareket etmenin ve dayanışmanın önemine dair anlatımlar önemli bulunmuştur.

“Kulüp, mültecilerin üye olmasına izin verirse ayrılacağım.” (s.87)

“O çocuk hiçbir zaman bu kulübün üyesi olmayacak. Bunun için yönetim kurulu üyeliğimi ortaya koyarım.” (s.119)

“Ben bu kulübün yönetim kurulu üyesi olduğum sürece hiç bir mülteci benim kulübüme üye olamaz, dedi babası.” (s.144)

“Elbette oynasınlar, dedi aksi aksi. Ama bizim kulüpte değil gitsinler tenis veya futbol oynasınlar, dedi babası.” (s.147)

“Senin yerinde olsam biraz sakın olurdum. Joey arkadaşlarınla böyle konuşabilirsin ama babanla asla.” (s.37)

“Joey babasını düşündü. O statüden hoşlanan bir adamdı.” (s.114)

“Eskiden sadece doktorlar ve müdürler kulübe üyeydi. Çok eskiden maaşın yeterince yüksek değilse kulübe üye olamıyordun.” (s.118)

Örgütlü davranışları göstermesi açısından;

“Yarın akşam bir üye toplantısı var dedi Joey. Ayağa kalktı belki o zaman bir şeyler yapabiliriz. O zaman bizim takımdaki çocuklardan da yardım isteriz. Bu akşamki antrenmanda bunu konuşabiliriz, dedi Rens. Ve anlaştık dediler.” (s.119)

“Aidatını birlikte mi ödeyelim diyorsun?”

“Şu sığınmacının sizinle antrenman yapmasını sen mi ayarladın?” diye sordu babası. Tek başıma değil dedi Joey.” (s.130)

Tersine Mentörlük

Kitapta dikkat çeken bir diğer husus da çocukların farklılıkları karşılama, iletişime açık olma ve insanı sadece insan olarak görme duyarlılığının yetişkinlerden daha gelişmiş olduğunun sunulmasıdır. Esasen yetişkinler tarafından yetişkin kaygılarıyla yazılan eserlerden çocuklardan çok yetişkinlerin çıkarması gereken anlamlar olduğunu ve yetişkinlerin çocukların tersine akıttığı bu nehirden faydalanması gerektiğini söylemek yanlış olmaz.

“Baba: “Sanki onların ülkeme girmelerine izin vermekle yeterince konuksever olmamışım gibi.” (s.8)

Susan: “Sanki bu insanların burada kendilerini boş karşılanmış hissetmeleri için bir şey yapıyorsun da!” (s.8)

Baba: “Davet etmediğim insanları kollarımı açarak karşılayamam.” Dedi (s.8)

“Joey, onun arkadaş canlısı birine benzediğini düşünüyordu” (s.8)

“Joey elini uzattı. Ben Joey diye kendini tanıttı. Çocuk Joey'nin elini sıktı. Adil dedi. Benim adım, Adil”(s.11)

“ O çocuğun neler yaşadığını biliyor musun diye sordu. Onun bir günde yaşadığını sen tüm hayatın boyunca yaşamamışsındır.”(s.37)

“Zaten Adil'in kulübe üye olması gerektiğini düşünüyorum dedi Susan. Başından geçenleri dinlemek için onu kulübe davet etmelisin.”(s.114)

“Hiç tanımadığım bu insanlara karşı bu kadar nefret dolu olman...”(s.112)

“Babasına başkaldırdığını hissetti.” (s. 37)

“Ablası babasının haddini bildiriyor ve sanki ona bir çocuğa anlatır gibi izah ediyordu.” (s.114)

Empati

Eser, empati kavramını çıkarılması gereken bir ders olarak değil empatik davrananlar ve davranmayanlar üzerinden sunmaktadır. Joey, empatik davranmak için değil, yaşadığı acı ve korkuları ile Adil'i anlayabilmek için gerçekçi bir tutum olarak sergilemektedir. **Eserde, kimi zaman empatiyi aşp sempatiye dönüşen davranışlara yer verilmişse de Adil dışındaki karakterlerin iç seslerine ya da onun dışındaki karakterlere sergilenen empati yaklaşımına yer verilmediği görülmüştür.** Joe ve Adil arasındaki iletişim merakla başlamış ve Joey'nin soruları Adil'in cevapları Joey'nin Adil'in yaşadıklarını anlamaya çalışması ile sonuçlanmıştır. Kimi zaman acımaya kaçsa da yetişkinlerin sergileyemediği empatiyi göstermeye çalışmaları ve yetişkinlerin ön yargı, saldırganlık ve ötekileştiren dünyasına empati ile kafa tutmaları önemli bir biçimlendirici öge olarak değerlendirilmiştir.

“Derin bir iç çekti daha fazla soru sormamaya karar verdi çünkü Adil'in gözyaşlarının sebebinin bu sorulara verdiği cevaplar olduğunu biliyordu.” (s.36)

“Uyuyabildin mi peki? diye sordu Joey. Bunun nasıl bir his olduğunu anlamaya çalışıyordu. Annenin ölümüne tanık olmak ve sonra da nereye gittiğini bilmeden, başına ne geleceğini bilmeden dışarıda bir yerde uyumak.” (s.32)

“Yaşadıkları gözlerinin önüne geliyor, diye düşündü Joey.” (s.35)

“Paniğe kapılmış bir sürü insan olup insanla dolu caddede büyük bir karmaşa vardı ve korkmuş insanlar dedi. Şey, kendisi olsa korkardı hiç korkmadığı kadar çok korkardı. Adil'in o an hissettiğini en yakın duygu neydi acaba? Tamam. Örneğin, dişine dolgu yaptırması gerektiğinde doktordan korkardı ama bunlar birbirleriyle karşılaştırılacak türden korkular değildi. Örneğin bir sunum yapması gerektiğinde çok

heyecanlanırdı. Bu da bir çeşit korkuydu ama bunun da Adil'in yaşadıklarıyla hiçbir ilgisi yoktu. Üç ev ötedeki komşunun köpeğinden korkuyordu ama bu da aynı şey değildi.” (s.36)

“Ne dediğimi anlıyor musun?” diye sordu.”(s.36)

“Ve aynı şeyi başka bir şekilde söylemek için uygun sözcükler aradı yani şunu demek istiyorsun.” ... (s.36)

“Evet, ne demek istediğimi anlaman ne güzel.” (s.36)

“Evleri savaşta yıkılmış mı peki?” diye üsteledi Joey. Kardeşleri ve babası savaş olan bir yerden kaçtıkları için buradalar. O zaman biz de onların hoş karşılandıklarını hissetmelerini ve normal bir yaşam sürdürmelerini sağlamalıyız, dedi.

-Yaşadıkları ülkeye daha yakın olan bir sürü ülkeden geçtiler ve şimdi biz mi onlara kendilerini evlerindeymiş gibi hissettirmeliymişiz dedi Joey.

-Evet. Neden olmasın diye yanıtladı.”(s.38)

“Gözlerindeki acıyı gördüm...” (s.110)

“Kendini onların yerine koymadan, onların neler yaşadığını bilmeden bu kadar nefret dolu olman anlaşılır gibi değil.” (s.114)

Ana karakter Joey, öteki olan Adil'e pek çok soru sorar. Bunu Adil'in yaşadıklarını öğrenmek amacıyla yaptığı hissedilmektedir. Ancak çocuk okura karşımızdaki ile ilgili bu kadar soru sormanın onun kişisel alanına müdahale etmek olduğuna dair bir açıklama verilmemiştir. Bu soruların Adil'i anlamak ve ne hissettiğini anlamaya çalışmak için mi yaptığı yoksa sırf merakından mı yaptığı net olarak hissedilememektedir ancak kime ne anlatırsa anlattıkları nefes almadan dinlenilmektedir.

“Nereden geldin diye sordu Adil'e?” (s.17)

“Suriye'de de futbol oynuyor muydun? Diye sordu” (s.17)

“Hangi okula gidiyorsun?” (s.18)

“Sen hiç okullar arası futbol turnuvasına katıldın mı?” (s.18)

“Kız ya da erkek kardeşlerin var mı? Kaç yaşında kız kardeşlerin ve erkek kardeşin?” (s.19)

“Onlar da Al Almanya okuluna mı gidiyorlar?” (s.18)

Daha 9 yaşında mısın?” (s.20)

“Sınıfta mı kaldın?” (s.20)

“Yürüyerek mi geldiniz yoksa?” (s.21)

“Gerçekten ta Suriye'den buraya yürüyerek mi geldiniz?” (s.21)

- “Eşyalarınızı Suriye’de mi bıraktınız.” (s.21)
- “Yürümeğe devam mı ettiniz?” (s.21)
- “Olaylar anlatılır. Uyuyabildin mi peki? (s.33)
- “Yine birkaç saat mi yürüdünüz.” (s.34)
- “Sormaya korkarak, peki ya annen diye sordu?” (s.34)
- “Peki, sonunda kendi yatağınızda uyuyabildiniz mi? (s.35)
- “Sokağınızı bile mi tanıyamadınız?” (s.35)
- “ Peki, oradan buraya nasıl geldiniz, uçakla mı?” Diye sordu Joey. (s.130)

Dönüşüm Döngüsü

Eserde öteki ile karşılaşmanın yabancı düşmanlığı, sessiz saldırganlık, ön yargı, empati gibi pek çok farklı şekilde işlendiği görülmektedir. Bu unsurlardan biri de ötekine karşı algı, tutum ve davranışların sunulmasıdır. Tutum ve davranışların ön yargı ve basmakalıp düşüncelerden beslendiği ya da anlamaya çalışmak ekseninde şekillendiği görülmektedir. Birkaç çeşit tutum gruplaması yapmak mümkündür. İlk karşılaşmada ya herhangi bir yargı ile davranmadan anlamaya çalışmak ya da baskın ve egemen güçlerin etkisi ya da baskısı altında anlamaya çalışmak ki bu baskının şiddet içermediğini ya da açıkça görünür olmadığına eserde tanıklık edilmektedir. Eserin sonunda tüm iletişime ve kabule açık olma yönünde tutumların dönüştüğü görülmektedir. Her karakterin dönüşümü yaşama biçim farklı olduğu için kategorilere ayrılarak verilmiştir.

Tablo 6.17.

“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Tutum ve Tutum Dönüşümü Gösteren İfadeleri

ALINTI	SAYFA	KATEGORİSİ
Joey, onun arkadaş canlısı birine benzediğini düşünüyordu	8	Yargısız Tutum
Joey elini uzattı. Ben Joey diye kendini tanıttı. Çocuk Joey'nin elini sıktı. Adil dedi. Benim adım Adil	11	Yargısız Tutum
“Merhaba, Adil.” dedi Wouter ve bir adım öne çıkarak çocuğun elini sıktı.	13	Yargısız Tutum

Tablo 6.17.

“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Tutum ve Tutum Dönüşümü Gösteren İfadeleri (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİSİ
Leander kendini aşağılanmış hissediyor gibi görünüyordu o D1'in iyi oyuncularından birisiydi ama Adil'in de futbol oynayabildiği açıktı	14	Ön yargılı Tutum
O çocuğun neler yaşadığını biliyor musun diye sordu. Onun bir günde yaşadığını sen tüm hayatın boyunca yaşamamışsındır.	37	Empatik Tutum
Joey, çocuğun yanına gitmeye yeltenebildi kimse karşı çıkmadı.	10	Baskılanmış İlk Tutum
Joey'nin annesi ve kız kardeşi herhangi bir tepki vermeden yemeye devam ettiler.	36	Baskılanmış İlk Tutum
Leandere baktım o yerinden kıpırdamayınca diğerleri de kıpırdamadılar.	13	Baskılanmış İlk Tutum
Arkadaşı için konuyu burada bırakmamakla kararlıydı Joey.	37	Kararlı ve İsyanîkar Tutum
Eğer kulübüm insanlara böyle davranıyorsa artık benim kulübüm değildir o zaman diğer kulübe ATVB'ye başvurmam gerekecek dedi	40	
Ben buraya gelmeyecek olan yarım milyon insandan bahsetmiyorum zaten burada olan insanlardan bahsediyorum dedi.	38	Tutum
Ve sen hiçbir neden göstermeden kolyenin o çocuk tarafından alındığını iddia ediyorsun, dedi Wouter.	43	Kararlı, Destekleyici ve İsyanîkar Tutum
(Sığınmacılarla ilgili konuşma anında)Babası peçetesini alıp masaya tabağının yerine fırlattı.	39	Saldırgan Tutum

Tablo 6.17.

“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Tutum ve Tutum Dönüşümü Gösteren İfadeleri (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİSİ
Babası sandalyesini geriye itip ayağa kalktı. Ellerini masanın kenarına yasladı. Odana dedi gözleri ateş püskürüyordu şimdi.	41	Saldırgan Tutum
Bakın diye başladı Leander, futbol sahasında sığınmacı merkezinden bir çocukla futbol oynadık dedi. Bundan hiç hoşlanmamıştım Çünkü ona güvenmiyordum ve böyle düşünen başkaları da vardı. Ona iyi davranmadım ama boğulma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığımda arkamdan atlayan oydu. Adil, kulüpte futbol oynamayı çok istiyor ama yönetim bunu istemiyor. Eğer bir sınıfça ona gelip bizde oynamasını sağlayabilirsek harika olacağını düşünüyorum, dedi.	117	Tutum Dönüşümü
Bu onların kendi seçimleri, ta İran'dan... - Suriye, baba, dedi Joey. - Kalp atışlarının hızlandığını hissediyordu sakın olmak için dişlerini sıktı.	39	Saldırgan Tutum
Joey'nin kız kardeşi Susan, “Aferin o çocuğa,” dedi. Annesi de övgüyle bahsetti.	86	Tutum Dönüşümü
Zaten Adil'in kulübe üye olması gerektiğini düşünüyorum dedi Susan. Başından geçenleri dinlemek için onu kulübe davet etmelisin. Sanki bu insanların burada kendilerini hoş karşılanmış Hoş hissetmeleri için bir şey yapıyorsun da! “Utanmalısın biliyor musun?” dedi.	112-114	Tutum Dönüşümü

Tablo 6.17.

“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Tutum ve Tutum Dönüşümü Gösteren İfadeleri (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİSİ
Annesi taraf tutmuyor gibiydi ama sandalyesinde huzursuz huzursuz kıpırdanıyordu. Ben bu konuda olumlu düşünüyorum. Çocukların diledikleri gibi spor yapabilmeleri lazım değil mi? Diye sordu annesi. “O zaman üye olabilmek için ne olman gerekiyor? Irkçı mı? Zaten en kötüsünü yaşamış insanların biraz olsun eğlenmesini engellemekten zevk mi alman gerekiyor?” Diye sordu.	142	Tutum Dönüşümü
(Zaferin ardından)Tüm yönetim kurulu üyeleri Adil’in elini sıktı. Birkaçı attığı gol için övdü.	160	Tutum Dönüşümü
Adil, Joey’nin babasının yanına geldiğinde babası onun da elini sıktı ve sakın bir sesle “İyi oynadın.” dedi.	160	Tutum Dönüşümü

Özetle, bir çocuğa savaş, ölüm, yıkım ve ayrımcılığı anlatmak kesinlikle basit değildir. Kelimelerin ve çağrıştırdıklarının ince ince düşünülmesi gerekmektedir. Zordur ancak imkânsız da değildir. Yazarın, içinde yer aldığı dünyaya katkıda bulunmak milyonlarca insanın acılarına ortak olmak ve yaşanan ıstıraplara kayıtsız kalmamak için bir çocuğu farkındalık sahibi yapmak amacıyla edebiyatın etkisinden faydalanmaya çalıştığını söyleyebiliriz.

Sonuç olarak; empati, demokrasi, anlamaya çalışma, diyaloga açık olma gibi kültürlerarası iletişime dair değerlerle kültürlerarası iletişime dair gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini söyleyebiliriz ancak eserde empati ile acıma duygusu ayrımının yapılması ve bu anlatıda hassasiyetin gözetilmesi gerekmektedir. Ayrıca demokrasinin yanlış yaşanmasına karşı yüksek sesle sorgulamaların çocuklar tarafından yapılması çocuğu özne yapması bakımından önemlidir. Ancak eser, kültürel farklılıklara dair yok denecek kadar az anlatım içermektedir. Sığınmacı karakter için mücadele eden hep yerli kültürden karakterlerdir. Arkadaşları için dayanışma örneği sergilemeleri oldukça

önemli bulunmuştur ancak öte yandan sığınmacı karakterlerin de varlıklarının anlamlı olduğunu, değerli olduklarını bizzat kendilerinin anlatmamaları ya da anlatamamaları, hakları için mücadele etmemeleri ya da etse de seslerinin cılız çıkması eserlerin egemen söylemi yeniden üretmesine hizmet etmesi olarak değerlendirilmiştir. Başka bir eleştiri unsuru ise bu tip eserlerde karakterlerin hiçbir sıradan değildir. Bu olağanüstülük hep kahramanca işlerle ya da dâhiyane yeteneklerle okura sunulmaktadır. Sıradan bireyin görünmezliğine ses olamaması ancak güçlü ve yetenekliysen değerlisin görüşünü yerleştirmektedir ve bu durum eserlerin eşitlikçi ve özgürlükçü söylemi ile çelişmektedir. Oysa birey varlığı ile değerlidir. Değerli olmak yetenek, nitelik, zekâ gibi özelliklerden arınıktır çünkü toplum bireylerin bir arada uyum içinde yaşaması gereken bir yerdir; bir mülakat alanı değildir.

Eserde Geçen Ülke İsimleri

Eserde, birkaç ülke isminin kullanıldığı görülmüştür. Bunlardan Cezayir ve Fas dışındakiler, Adil'in Hollanda'ya gelinceye kadar göç yolculuğunda geçtiği ülkelerdir. Cezayir ve Fas ise daha önceki yıllarda Joey ve arkadaşlarının sınıfında olan öğrencilerin ülkeleridir. Bu ülkelerin eserde yer alması göç yolculuğunu anlaması açısından kurgu için önemli olmakla birlikte göçmenler açısından neden bu kadar yerden geçip de oraya yerleşmedikleri, neden o ülkede yerleşmeye karar verdiklerine dair okura aydınlatıcı bir bakış sunulmaması dikkat çekmiş ve bu durum eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6.18.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ülke-Şehir-Kıta İsimleri

ÜLKE ADI	SAYFA NUMARASI
1. Almanya	126
2. Amsterdam	11
3. Avrupa	17
4. Avusturya	136
5. Batı Avrupa	133
6. Cezayir	11
8. Fas	11
9. Kuzey Afrika	11
10. Suriye	17
11. Yunanistan	130

Statü ve Hiyerarşi

Eserde, toplumsal yapılarda aile, sınıf, arkadaşlık grubu gibi hatta çocuklar

arasında bile hiyerarşi üretildiği görülmektedir. Bu hiyerarşide etnik köken, dil, başarı, güç, yetki, ebeveyn çocuk, görünüş ve aidiyet gibi faktörlerin belirleyici olduğu ve eserde kimi zaman özgür iradeyi gölgeleyen bir baskı unsuru olarak kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 6.19.

“Nefes Almadan” Adlı Kitabın Statü ve Hiyerarşi Belirten İfadeleri

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
Leandere baktım o yerinden kıpırdamayınca diğerleri de kıpırdamadılar.	13	Baskılanmış İlk Tutum
Joey'nin annesi ve kız kardeşi herhangi bir tepki vermeden yemeye devam ettiler.	36	Aile İçi Statü
Senin yerinde olsam biraz sakın olurum Joey arkadaşlarınla böyle konuşabilirsin ama babanla...	37	Aile İçi Statü
Joey babasını düşündü. O statüden hoşlanan bir adamdı.	114	Statü ve Sınıf Farklılığı
Eskiden sadece doktorlar ve müdürler kulübe üyeydi. Çok eskiden maaşın yeterince yüksek değilse kulübe üye olamıyordu	118	Statü ve Sınıf

Ötekileştirme

Emin karakteri, göçmen çocukların Batı toplumlarındaki görünmezliğini, yalnızlıklarını ve yargılandıkları durumu simgeler. Joey'in, Emin'e karşı geliştirdiği empati ve dostluk onun adına verdiği mücadele Emin'in "öteki" olmaktan "eşit" bir birey olmaya geçişini destekler.

Kitapta, Emin'in kendi göç yolculuğunu anlattığı bölümler dışında sessizliği, dışlanmışlığı ve nihayetinde yaşadığı kabul süreci ötekileştirmeye dair şu çıkarımları sunmuştur: Toplumdaki ön yargıların ötekileştirme ve yabancı düşmanlığının temelinde yer aldığı, ötekileştirmenin de temelinde ötekinin toplumu bozacağı endişesinin yattığı, çocuklar arasında bile ayrımcılığın var olduğu ve bunun aileler tarafından çocuğa aktarıldığıdır.

Çocukların ön yargısız, tanıma ve anlamaya çalışma çabasının yetişkinlerde olmadığı, empati ve iletişimle ötekileştirmenin aşılabileceği, eşitlikçi bir iletişim ve ötekinin kabulü için dayanışmaya ihtiyaç duyulduğuna dair bir mesaj hissedilmektedir.

Tablo 6.20.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirme İfadeleri

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
Bu tip yabancıları yok sayacaksın.	7	Ötekileştirme
Küçük sahanın köşesinde oturan yabancı çocuğa baktı. Bu yabancılar neyin var neyin yok çalar.	8	Yabancı Düşmanlığı
3’e karşı 4 oynayalım mı çocuklar diye sordu, Ben. yoksa 4’e karşı 4 mü oynasak? Ama o zaman orada oturan çocuğa bizimle oynamak ister misin diye sormamız gerekir. “Bence ona gerek yok.” dedi Leander. Arkadaşları, çocukla oynasın diye ikna etmek istediğinde onu ciddiye almamışlardı.	8-10	Yabancı Düşmanlığı
Rems: Bir bakmışsın birimize tekme atıp bizi sakatlamış demişti bırak orada otursun.		
Leander: Bisikletimi kilidini takayım da sonra Letgo’da görmeyeyim dedi ve kıkır kıkır güldü. Birkaç çocuk da onunla birlikte güldü.	10	Yabancı düşmanlığı ve Saldırganlık
Babasının yönetim kurulunda mültecilerin takıma girip giremeyeceği konusunda olumsuz oy kullandığını biliyordu.	20	Yabancı Düşmanlığı ve Ötekileştirme
İran’dan Böylece gelen bir delikanlının sizlerden daha iyi olduğunu mu söylüyorsun yani.	37	Yabancı Düşmanlığı
Suriye, baba. Dinlemiyorsun, dedi Joey. Peki Suriye olsun fark eder mi hepsi aynı al birini vur ötekine dedi Joey’nin babası.	37	Yabancı Düşmanlığı, Ötekileştirme
Her nereden geliyorlarsa ülkemize gelmek kendi seçimleri. Onları biz çağırmadık ki. Şimdi buradalar. Evlerimizde ne var ne yok çalsınlar diye hepimiz onlara kapılarımızı açmak zorunda mıyız? Ortamı bozmak için futbol takımımıza üye olmak zorundalar mı ve çocuklarımızı korkutmak için onlarla aynı okullara gitmek zorundalar mı? Babası peçetesini alıp masaya tabağının yerine fırlattı. Ben kulübün yönetim kurulunda olduğum sürece böyle bir şey olmayacak, dedi.	39	Yabancı Düşmanlığı

Tablo 6.20.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirme İfadeleri (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
Şu mülteciyi bize musallat etmekle ne iyi ettin ya, dedi ve sert adımlarla üzerine yürüdü. Şu arkadaşını bulup iyice silkeleyebilirsin. Kolyem çalındı, dedi. Sesini gittikçe yükseltiyordu	41	Yabancı Düşmanlığı
-Adil böyle bir şey yapmış olamaz dedi Joey. -Olamaz mı? Bu ne tesadüf değil mi? Biz futbol oynarken eşyalarımıza hiçbir şey olmaz ama nedense tam da o gün değerli bir eşyamızı kaybettik.	41	Yabancı Düşmanlığı
-“Bir dahaki sefere onları da çalar , dedi Leander. -Altın bir kolyeyi satmak cep telefonu satmaktan daha kolaydır tabii şu sığınmacı Rens’in kolyesini çaldı.” dedi Leander.” -“Onun yüzünden bizimle futbol oynadı o yabancı çocuk.” dedi Leander.	41-42	Yabancı Düşmanlığı
Yaşadıkları ülkeye daha yakın olan bir sürü ülkeden geçtiler ve şimdi biz mi onlara kendilerini evlerindeymiş gibi hissettirmeliymişiz dedi Joey.	38	Yabancı düşmanlığı
Sanki onların ülkeme girmelerine izin vermekle yeterince konuksever olmamışım gibi. (Susan) Ellerini beline koyarak devam etti, sanki bu insanların burada kendilerini boş karşılanmış hissetmeleri için bir şey yapıyorsun da! -Babası davet etmediğim insanları kollarımı açarak karşılayamam, dedi.	114	Yabancı Düşmanlığı
Hiç tanımadığım bu insanlara karşı bu kadar nefret dolu olman...	114	Yabancı Düşmanlığı
(Emin’in kardeşinin tekneden düşmesi olayına karşı gösterdiği tepki) O zaman daha iyi tutsaymış, dedi babası ya da tekneye binmeselermiş belki de en iyisi budur. Belki de hiçbiri tekneye binmemeliydi dedi çok daha az sorun yaşardık ve daha huzurlu olurduk. En iyisi hepsinin birden denizde...	115	Yabancı Düşmanlığı
Geçen ay üye olmayan bir çocuk antrenmana katılmıştı diye ekledi Joey. O niye katılamıyor?	124	Yabancı Düşmanlığı

Tablo 6.20.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Ötekileştirme İfadeleri (devamı)

ALINTI	SAYFA	KATEGORİ
-Bu sığınmacılar üye olurlar ve bir kez aidat ödeler sonra da sezonu geri kalanında bir kuruş ödemezler.	125	Yabancı Düşmanlığı
-“Nasıl bu kadar emin olabiliyorsun? Bu kulübe kaç sığınmacı üye oldu şimdiye kadar? Diye sordu Aart.		
-Hiç olmadı ve ben yönetim kurulu üyesi olduğum sürece de olmayacak. Başka kulüplerde neler olduğunu duyuyorum.		
Onunla kantine girdiğinde birçok üye ona dik dik bakmıştı insanlar birbirleriyle fısıldaşıp onları göstermişlerdi.	147	Yabancı Düşmanlığı
İki eliyle yönetim kurulu üyelerinin oturduğu masaya vurup ayağa kalktı. Eğer kurul ayak takımını kulübe kabul etmeye karar verirse bu yönetim kurulu üyesi olarak katıldığım son toplantı olacak, dedi ve gururla soluna baktı kulüp benden daha önemli, dedi.	149	Yabancı Düşmanlığı Ve Fanatiklik
Çekicimi masaya vurmam kulübün sığınmacılarla dolacağı anlamına gelecek.	152	Yabancı Düşmanlığı
O çocuğa dikkat et, dedi ATVB'nin koçu. Saha kenarında durmuş onu gösteriyordu. Suriyeli çocuk herkesi huzursuz ediyordu.	187	Yabancı Düşmanlığı
Onlar yeryüzündeki en barışçıl insanlar. Başına ne gelebilir ki!	89	Yabancı Düşmanlığı
Akşam saati tek başına sığınmacı merkezine mi gideceksin.	89	Yabancı Düşmanlığı
-Neden olmasın?		
-Yani. Tehlikeli olmaz mı?		
Neden olsun ki? Oradaki insanlar aynı senin benim gibi canım. Suçluların olduğu bir hapisane değil.		
-“Elbette dedi aksi aksi ama bizim kulüpte değil gitsinler tenis veya futbol oynasınlar.” dedi babası.	142	Bizden Uzak Öteki
Bütün dünyayı biz kurtaramayacağımız için Joey ya yarım milyon insan daha savaş bölgesinden buraya gelirse hepsini hoş karşılandıklarını hissetmesini mi sağlayacaksın.	38	Ötekileştirmeyi Mantığa Büründürme Eğilimi

Örgütlü Dayanışma

Eserde önemli olan temalardan biri de **örgütlü dayanışma**dır. Bu tema, sığınmacı çocuk Emin'in ötekileştirildiği toplumda, bireysel kabulün ötesine geçen **kolektif destek mekanizmalarının** nasıl çalıştığını göstermesi bakımından değerli bulunmuştur. Joey'nin gayretleri Emin'i statüsel olarak yukarı taşımasa da dayanışma gücü ile toplumsal görünürlüğünü sağlaması toplumda eşit şekilde yaşamak için örgütlü bir dayanışmanın önemli olduğunu göstermektedir. Bu bakımından bu anlatı önemlidir. Toplumsal ve örgütlü mücadeleyi çocuklar başlamaktadır. Bu mücadele ve direniş yetişkinlerin ötekileştiren düşünce ve kararlarına karşı yürütülmektedir. Eserde demokrasi, hak ve örgütlü dayanışma kol kola ilerleyen temalardır.

Tablo 6.21.

“Nefes Almadan” Adlı Kitapta Geçen Dayanışma Örnekleri

ALINTI	SAYFA
Yarın akşam bir üye toplantısı var dedi Joey. Ayağa kalktı belki o zaman bir şeyler yapabiliriz.	118
O zaman bizim takımdaki çocuklardan da yardım isteriz. Bu akşamki antrenmanda bunu konuşabiliriz, dedi Rens.	119
-Şu mültecinin sizinle antrenman yapmasını sen mi ayarladın?” diye sordu babası.	130
-Tek başıma değil, dedi Joey.	

Kitaplar incelendiğinde göç edebiyatının birer parçası olduğu, kültürlerarası iletişime dair ötekileştirme, yabancı düşmanlığı ve ön yargı ekseninde kurgu oluşturulduğu görülmüştür. Kitaplar aracılığı verilmeye çalışılan bilgi ve yaşantı alanlarına dair aşağıdaki bulgular belirlenmiştir.

1. Kültürel Çeşitlilik: Çocuk edebiyatında, eserlerden çocuklara farklı kültürlerden gelen karakterlerin ve hikâyelerin sunulması yoluyla eserlerden farklılığı, aynılığı, kültürleri değerleri, gelenekleri ve yaşam tarzlarını anlama fırsatı vermesi beklenmektedir ancak kitapların bu konuda çocuklara zengin bir içerik sunmadığı görülmüştür. Kitapların mevcut kültürle ve yeni karşılaşılan kültürle ilgili veriyi çocuklara sağlamadığı görülmüştür.

2. Empati Geliştirme: Öteki karakterlerin hikâyeleri, çocukların duygudaşlık geliştirmelerine yardımcı olabilir. Farklı bir bakış açısından hikâyeleri deneyimlemek,

çocukların başkalarının duygularını anlamalarını sağlayabilir. Empati kavramı kitapta daha çok göçte yaşanan zorlukları sunmakla sınırlı kalmış ve empati değil ama kültürün yerleşik karakterinin hoşgörüsüne vurgu yapılmış ve bu yüceltilmiştir ancak çocuklara hoşgörü kavramıyla aslında üsttenciliğin ve kibrin de sunulması bir risk unsuru olarak değerlendirilmiştir. Oysa çocukların iletişimde eşitlikçi bakış açısı kazanmaları için koşulsuz eşitliğe dayanan eş görü kavramıyla tanıştırılması yerinde olacaktı.

3. Ön yargı ve Ayrımcılık Karşıtlığı: İncelenen eserler, ön yargı, ırkçılık ve ayrımcılık gibi konuları ele alarak öteki olarak görülen karakterlerin karşılaştığı zorlukları ve adalet arayışlarını anlatmaktadır. Bu tür hikâyeler aracılığıyla çocuklara eşitlik ve adaletin öneminin öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür. Gerçekliğin sosyal bir yapım olduğunu düşündüğümüzde çocuk okur toplumsal kültür ve yapılar tarafından şekillendirilmiş bir gerçeklikle yüzleştirilmiş ve bu gerçekliği benimseyerek kendi bireysel gerçekliklerini oluşturması beklenmiştir ancak yaş grubu bu soyut anlama ulaşma konusunda uygun bulunmamıştır.

4. Arkadaşlık ve İşbirliği: Arkadaşlıklar ve oyun çocuk dünyasının doğal parçalarıdır. Eserlerin arkadaşlık kavramını, öteki ile arkadaşlık düzleminde işbirliği, dayanışma, farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesi vurgusu ile işlemeye çalışmış olduğu görülmüştür. Karakterler arasında işbirliği yaparak sorunları çözmek, çocuklara dayanışmanın, uyumun ve kolektif bilincin önemini anlatması açısından önemli bulunmuş olmakla birlikte art alanda mağdur öteki ve kahraman yerli yaratısını oluşturulduğu görülmüştür.

5. Kendilik ve Kimlik Arayışı: Çocuk, çocuk edebiyatı ve kitaplar aracılığıyla kendisini bulunduğu toplumda ve dışındaki diğer bireylerle olan ilişkilerinde nasıl konumlandıracağını keşfeder. Bu keşif esasen mikro düzeydeki ilişkilerle şekillenir yani çocuk, etrafındaki karakterler üzerinden gözlemler yaparak, hangi tür ilişki ve etkileşim biçimleri geliştireceğine dair duygusal, toplumsal ve zihinsel bir öngörü geliştirmeyi öğrenir. Bu kişiler arası iletişim, çocuk için kültürlerarası iletişimin ilk örneği niteliğindedir. Bireyin kendisi dışındaki kişiler ve gruplarla kurduğu iletişimi ifade eden kişiler arası iletişimde en temel prensip, en az iki kişinin iletişime dâhil olmasıdır; diğer kişinin yok sayıldığı bir durum, kişiler arası iletişimi imkânsız kılar. Erdoğan'a göre, bireyin kendisini 'ben ve diğerleri' olarak ayırmaya ve iletişimsel eylemini başkalarına doğru genişletmeye başlamasıyla kişiler arası iletişim gerçekleşir (Erdoğan, 2011,s.176). Kişisel iletişimde bile iletişimin genişletilmesi için ötekine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer durum kişisel iletişimin daha geniş bir boyutta, yani makro

düzeyde gerçekleştirilmesiyle oluşan kültürlerarası iletişimde de görülmektedir. Bu süreçte hem kişisel hem de kültürlerarası iletişim düzeyinde çocuğun benlik anlayışı ötekini yapılandırmasında kritik bir öneme sahiptir çünkü çocuk aslında kendisi hakkında düşünce geliştirmektedir. Turner, benliği üç tipte sınıflandırmıştır: insani, toplumsal ve kişisel kimlikler (Turner, 1987). İnsani kimlikler, diğer insanlarla paylaştığımız ve düşündüğümüz şeylerdir. Toplumsal kimlik ise, ait olduğumuz grubun diğer üyeleriyle yaptığımız paylaşımlara dayanır. Kişisel kimliklerimiz ise, bizi diğerlerinden ayıran, kendimize dair görüşlerimizi ifade eder. Birey, farklı kültürlerle karşılaştıkça sürekli bir yeniden doğuş süreci yaşar. Çocuk, önce kendi benliğinin farkına varır ve bu farkındalık anından itibaren yaşamındaki tüm ilişkisel ve iletişimsel dinamikleri "ben" ve "öteki" ayrımı üzerinden gerçekleştirir. İncelenen eserlerde, çocuğun benlik duygusunu yaşadığı toplumda aile, çevre ve dünya ile etkileşimde bulunarak şekillendirdiği görülmektedir. Kültürlerarası iletişimde bireyler, bu dinamikte sürekli olarak yer değiştirerek anlam oluştururlar. Sonuç itibarıyla, her iki tarafın, bu etkileşimden çıkarken hem kendine hem de ötekine dair yeni bir biçimleme oluşturur. Her etkileşimde birey kendisini referans noktası olarak alır. Eserlerde de güvenli ve güvensiz, yakın ve uzak, destekleyenler, düşmanca davrananlar ayrımları gibi gruplamalarla kahramanların kendini merkezde konumlandırmakta olduğu görülmüştür. Yaş itibarı ile özdeşlik kurmaya açık olan çocuk da eserde sunulan toplumsal değerlerin doğruluğu, hak, haksızlık, arkadaşlık, yabancı ile iletişim, savaş, göç, kimlik ve benlik kavramları hakkında düşünme çemberine dâhil edilmektedir.

6. Öteki: Kültürlerarası iletişim, telekomünikasyon teknolojisindeki dönüşüm, uluslararası ticaret ve politik nedenlerden kaynaklanan göçler gibi faktörlerle yeni bir boyuta ulaşmıştır. Yeni teknolojiler ve yenilikçi iletişim sistemleri, kültürel etkileşimi hem zorunlu kılmış hem de kolaylaştırmış ve toplumların kültürel yapısını dönüştürmüştür. (Porter, 1998). Günümüzde, bu etkileşimlerin giderek ulusal sınırları aşması, kültürlerarası diyaloglarda çatışmaların önlenmesi amacıyla alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermekte ve bu çalışmaların ne denli kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. “Savaşlar, göçler, finansal, sanatsal ve bilimsel etkinlikler; kimi zaman farklı kültürlerin çatışmasından kimi zaman ise uzlaşmalarından beslenmiştir” (Ercan, 2015). Bu beslenmenin kültürlerarası iletişim çalışmalarını kamuoyunun gündemine ve çocuk dünyasına kitaplar aracılığı taşıdığı söylenebilir. Kültürlerarası iletişim ve çocuk edebiyatının kesişim noktasında daha çok öteki ile iletişimin ve ötekinin kabulü olduğu görülmektedir. Eserlerde "öteki" kavramı, farklı

kültürlerden, topluluklardan gelen bireyleri temsil etmesi, eserlerdeki karakterlerin deneyimleri ve işlenen temaların sunulmasında kurgunun taşıyıcı teması olması hasebiyle önemli bir role sahiptir. Çocuklara farklılıkları anlama, kabul etme ve değerli bulma yeteneği kazandırmak amacıyla edebiyatın kullanılması yaygın bir tercihtir.

Kitaplar, özelinde çocuk kitapları daha çok **duygu temelli anlamlar** oluştururlar ve mesajlarını bu anlamlar ile bir algıya dönüştürürler. Aslında kitaptaki mesaj yaratılmak istenen algının kendisidir. Mesaj kitabın ve yazarın kendisine dönüşür. Bu aşamada görsel ve simgesel algılar işe koşulur. Sembolik var etme ile çocuk kitapları öteki hakkında alışkanlıklar oluşturma, düşünsel ve duyuşsal alışkanlıklar oluşturma, niyetler üzerine düşündürme, çocuğun kendisini, ötekini ve ona karşı davranışları için yönergeler vermesini sağlama konusunda bir anlam inşa etmesini sağlayacak mesajlar gönderir çünkü iletişimde anlamlar değil mesajlar aktarılır anlamlar birey tarafından yapılandırılır. İncelenen eserlerin kendisi kültürel ürünlerin bir parçasıdır. Çocuk okurdan açık metin özelliği taşıyan bu edebi eserleri kodlandığı şekilde anlaması ve eserde yer alan kavramları anlamlandırması beklenmektedir. Çocuk edebiyatında çocukların egemen okur olarak konumlandırıldığını söylemek mümkündür.

Eserlerin çocuk okura sosyal sorunları ve kavramları sunmasının ardında edebiyatın kavramlara yönelik olarak politik doğruculuk ve sosyal gerçekliğin toplumsal inşasında araçsallaştırılması motivasyonun olduğu ve sosyal eleştiri yaptığı söylenebilir. Eserlerin önceki bölümlerde açıklaması verilen yansıtmacılığa ve aktarım olarak anlatımcılığa dayandığı görülmüştür.

Çocuk edebiyatı vasıtasıyla çocuğa kazandırılmaya çalışılan duyarlık başlıklarının şunlar olduğu tespit edilmiştir.

Değerlerin İletilmesi: Çocuk edebiyatı, kurgu ve karakterler aracılığıyla, dürüstlük, dayanışma, saygı ve adalet gibi temel insan değerlerini çocuklara sunmaktadır.

Etîğin Tartışılması: Eserler, karakterlerin karşılaştığı etik sorunları ve zorlukları ele alarak, çocukların bu durumlar üzerine düşünmelerini ve tartışmalarını teşvik etmektedir. Ancak bu yaklaşım, okurun kahramanın nasıl bir karar vereceğini başlangıçta bilmesi nedeniyle, onları gerçek bir ikilemle baş başa bırakmamaktadır.

Empati Geliştirme: Çocuklara göç çağı diyebileceğimiz günümüzde yaşanan insanlık dramını çocukça anlatabilmenin, ön yargıların ortadan kalkmasına vesile olup çocuğun empati duygusunu geliştirmeni ve kültürel duyarlık kazandırmanın amaçlandığı görülmüştür. Bu duyarlıktan çift yönlü bir kazanım elde edilmeye

çalışılmaktadır. Sığınmacı bir çocuk, bu tür kitaplar sayesinde yaşadıklarının sadece kendine özgü olmadığını, hissettiklerinin başka bir çocuk için de geçerli olabileceğini özümserken yerleşik kültürdeki akranının da 'ötekine' yönelik empati kurması sağlanarak öteki olarak görülen sığınmacı arkadaşıyla daha sağlıklı bir iletişim kurmasının sağlanabileceği ön kabulü dikkat çekmektedir.

Eserler, karakterlerin yaşadığı deneyimlere ve duygusal yolculuklara odaklanarak duygudaşlık geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ancak göç etmenin zorluğu ve bu süreçte yaşanan dram, çocuk okuru empati ve acıma duygusunun karmaşasına sürüklenme riski taşımaktadır. Bu durum, çocukların başkalarının duygularını anlama yeteneğini geliştirmesine ve empatik davranışları teşvik etmesine yardımcı olacak mı, yoksa acıma duygusunu geliştiren bilinçsiz bir kibir mi doğuracak sorularını gündeme getirmektedir.

Kültürel Değerlerin İfade Edilmesi: Eserlerin, kültürlerarası bir aktarım yaparak çocuklara farklı kültürlerden gelen değerleri ve inançları tanıtmayı, kutlamayı beklenmektedir. Bu, okurun kültürel çeşitliliği anlaması ve saygı göstermesi açısından önemlidir. Ancak çoğu eserde bu tür kültürel aktarımların neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmektedir; kurgular genellikle dram ağırlıklıdır. Bu durum, çocuğun zihninde kültürlerin buluşma anını dram üzerinden kodlama riski taşımaktadır ve bu husus göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Dünya Görüşünün Genişletilmesi: Çocuk edebiyatının genel olarak tema olarak kullandığı başlıklara yönelik çocukların dünya görüşünü genişletme, düşündürme bakımından katkı sağlaması beklenmektedir. İncelenen eserlerin de benzer katkıyı sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Farklı yaşam tarzları, kültürler, deneyimler ve değerler hakkında okudukları ile çocuklar dünyaya içinde yaşadığı topluma, ilişki içinde olduğu ağlara daha geniş bir perspektif sunmuş ancak kitapların heyecan unsuru ile okuru kendine çekme konusundaki başarısına perspektif kazandırma başarısı eşlik edememiştir. Her eser gibi yazarın mevcut ideolojisini yansıtmayı kültür, kültürlerin karşılaşması ve kültürlerarası iletişime dair bilgi eksikliğine rağmen kaleme alınan eserlerde çocuğa yanlış bir aktarımın yapılması riskini taşımaktadır. Eserlerde hoşgörü mü kibir mi, acıma mı dayanışma mı, kültürel kimlik merakı mı, göç trajedisi mi gibi ikilikler problemleri alanlar olarak durmaktadır. Bu alanların aydınlatılmamış olması eser sahiplerinin üzerine inşa ettikleri temalarda bilgi hâkimiyetinin olmadığını göstermektedir.

Örnek Karakterlerin Sunulması: Kahramanlar, bir kültürde bireylere rol model olma özelliği taşıyan, gerçek ya da hayali olan, hayatta ya da aramızda olmayan kişilerdir. Kitaplardaki karakterlerin erkek cinsiyeti ile şekillenmiş olması toplumsal cinsiyet eşitliği açısından düşündürücüdür. Kültürlerarası iletişim ile ilgili mesajlar taşıyan kitaplarda kişinin kimliğinin bileşenleri olan cinsiyetin iletişimden uzaklaştırılması da incelenmesi gereken farklı bir başlıktır ve bu çalışmada tespit edilmiş ancak odağı dağıtmamak amacıyla çalışma sınırları dışında bırakılmıştır. Bir çocuk açısından annesi veya babası, öğretmenleri, çizgi film karakterleri, sporcular, sanatçılar ve hatta sanal figürler bile kültürel kahramanlar olarak kabul edilebilir (Kartarı, 2001). Eserlerde, olumlu rol modelleri ve olumsuz örnekler sunarak karakterlere gerçek hayatta da karşılaşacakları olumlu ya da olumsuz etiket verme tutumu kurgulanmıştır. Eserler, bu karakterler aracılığı ile değerlere vurgu yapmaktan daha çok çocuk okuru sergilenen davranış ile ilgilenmeye itmektedir. Sergilenen davranışın ardındaki değerlerin ya da değer eksikliğinin olduğu eserde gölge etkisi düzeyinde kalmıştır. Mevcut kültüre sonradan dâhil olan kahramanın kitapta sessizleştirilmesi, korunmaya muhtaç ve silik bir karakter olması, kendi kültürü, sesi ve kimliği ile var olamaması kültürlerarası iletişimin esas olan etkileşim ve anlamları ortak kılma ilkesine hiçbir katkı sağlamaması bakımından düşündürücüdür.

Toplunun diyalog, anlama ve anlaşılma paydasında buluşabilmesi ve buna yönelik bir iletişim kültürü yaratabilmesi için bazı bilgi alanlarına sahip olması gerekmektedir zira kültürlerarası iletişim, karşımızdaki ile iletişim kurmamızı sağlayan ‘etkili iletişim teknikleri’ ve ‘iletişim becerileri’ setine indirgenemeyecek kadar karmaşık bir süreci içermektedir. Kullanınca sorunları ortadan kaldıracak sihirli bir değnek değildir. Bu süreç, altı ve ardı bilgi ile doldurularak eşitlikçi bir iletişim kültürü inşa etme sürecini ifade etmektedir. Seyedi, bir kültürlerarası iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi için bireyin sahip olması gereken bilgi alanlarını tasnif etmiştir. (Seyedi, 2020, s. 247). Seyedi’nin sıraladığı kültürlerarası iletişim becerileri eserlere şöyle yansımıştır.

- a) Birey, kültürler, tarih, kurumlar, farklı toplulukların ya da ulusların yaşam şekilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Eserler, bu alanlarla ilgili yok denecek kadar az bilgi vermektedir.

- b) Birey, kültürün dili ve iletişimi etkilediğini bilmeli ve nasıl etkileyebileceğini anlamalıdır. Eserlerde dil ve aidiyet, anadilde iletişim ve güvende hissetme gibi durumlar çocuk okura sunulmuştur.
- c) Birey, uygarlığın kalitesini artırmalı ve onu zenginleştirmelidir. Eserlerde, çocuk karakterler yetişkinlere nazaran gelişmiş ve eşitlikçi bir toplum için daha açık fikirli, cesur ve aşkın insanlık örneği sunmaktadır.
- d) Birey hem kendi ve hem de diğer insanların değerleri ve düşüncelerinin farkında olmalıdır. Birey, kültürlerarası iletişimi etkileyebilecek farklı toplumlardaki bireylere karşı duyarlı olmalıdır. Birey, sadece kişisel değil aynı zamanda toplumsal etkileşimlerini geliştirmelidir. Eserlerde, düşünceler arası çatışma ve uzlaşma örnekleri sunulmuş ancak derinlikli bir değer ve düşünce farkındalığının sağlanamadığı görülmüştür. Eserlerin, toplumsal etkileşim ve kültür karşılaşmaları odağında öteki ile iletişimi anlatılmaktadır. Bu etkileşimde ötekinin anonimleştirilmesi etkileşimin tek yönlülüğünü göstermektedir.
- e) Birey, sağlıklı ve açık bir iletişim yoluyla yeni iletişimsel beceriler kazanmalıdır. İletişim engellerine yönelik örnekler oldukça fazladır. Sağlıklı ve açık bir iletişim kavramı ise sığınmacıyı savunan mücadeleci bir karakter aracılığı ile sunulmuştur.
- f) Birey, kültürlerarası ortamlardaki davranışları yönetebilmelidir. Birey, farklı etnik ve kültürel çeşitliliği tanımalı ve onlara saygı göstermelidir.
- g) Bireyin kültürel bilinci geliştirmelidir. Eserlerde kültürlerarası ortamlarda sergilenen dört farklı davranış örneği görülmektedir: Ötekini savunan yerli, savunulan öteki, yabancı düşmanı yerli, tarafsız ancak iktidardan etkilenenler-korkanlar.

BÖLÜM VII

TARTIŞMA VE SONUÇ

7.1. Tartışma

Çocuk edebiyatının da kültürün devingen ve değişken yapısından, edebiyatın özünü belirmenin imkânsızlığından nasibini aldığını söylemek mümkündür. Değişerek zamana uyum sağlama kültürün başat niteliklerindendir ve günümüzde teknolojiye gelişim ve hıza büyük nüfus hareketlerinin eşlik etmesi bu değişimi hızlandırmış ve beraberinde pek çok sosyolojik durumu getirmiştir. Göç, savaş vb sebeplerle farklı kültürlerin teması artmıştır. Bu değişim, çocuğu, kültürü ve iletişimi gölge gibi takip etmektedir çünkü Vygotsky'nin belirttiği gibi insanın kişilik gelişimi sadece biyolojik süreçlerle açıklanamaz, kültürel süreçlerin de insan gelişiminde etkisi bulunmaktadır. (Ahioglu, 2008). Toplumsal sorunların sanatın her türüne yansması ve bunların çocuklara sunulmasının ardında çocukların toplumsal yönelimli gelişimi ve geliştirilmesi amacı yatmaktadır. Eserlerin tamamının, çocuk okuru gündelik yaşamda fark ettiği bir soruna karşı sorumlu bir farkındalıkla geliştirmeye çalıştığı görülmüştür.

Her toplumun kültürel vizyonunu geleceğe taşıma ve sunmada kendine has yöntemleri vardır. Bu noktada kültür, insanı sınırlayan bir güç olabileceği gibi potansiyellerini ortaya çıkaran bir etkene dönüşebilmektedir. Bireyin içinde büyüdüğü ve yaşadığı sosyal ve kültürel dokular bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Karataş ve Oral, 2015) Bu anlamda kültürün içerisinde doğan birey yalnızca mevcut kültürden birtakım değerleri almakla kalmaz, bireyin kendisi o kültüre değer katan bir faile dönüşebilir. Eserlerde, karakterlerin etkileşimde oldukları, mevcut iletişim kültürü içindeki olumsuz deneyimleri ve toplumdan edindiği ön yargı, ötekileştirme, basmakalıp düşünce, yabancı düşmanlığı gibi eğilimleri yeni değerlerle değiştirerek kendi değer setini oluşturduğunu ve böylece yapı fail ilişkisinde hem toplumdan etkilendiğini hem de yeni değerler katarak sağladığı dönüşüm ile toplumu etkilediği görülmektedir.

Kültürün esmediği ortamlarda insanlar çiçeklenemez, hayata anlam veren temel bileşenin kültür olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu açıdan kültür, bireylerle anlamlı iken birey de kültürel mülkiyeti ile anlamlı ve değerlidir. Bu çalışma kapsamında incelenen eserlerde, sığınmacı karakterlerin kendi kültürüne dair pek bilgi verilmediği

görülmüş ve bu bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Karşılaşan kültürlerle dair bilgi bulunmamaktadır ancak hepsi kendi kültürüne özlem duymakta ve dâhil olduğu yeni kültürle kendi kültürü arasında karşılaştırmalar yapmaktadır. Mevcut kültürün temsilcisi olan karakterlerin de kültürüne dair paylaşımlarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Eserler daha çok öteki ile iletişim kültürüne dair izlenimler sunmaktadır. Bu sunuş da genellikle kültürlerarası iletişim engelleri ile toplumun mevcut iletişim kültürünü yansıtmaktadır.

Eserlerde, çocuk karakterler ise ailesinin hâlihazırdaki çoğunlukla ötekileştirmeye dayalı iletişim kültürüne rağmen ya daha en baştan iletişime ve diyaloga açık, ön yargısız iletişim örneği sergilemekte ya da evdeki iletişim kültürüne benzer şekilde öteki ile iletişimden kaçınarak ön yargılı düşmanca bir tutum sergilemektedir. Çocuk, ailesinden yabancıyı tehlikeli ve uzak durulması gereken öteki damgası ile öğrenmiş ve kendisine aktarılan iletişim kültürünü sergilemiştir. Eserlerde de aynı aktarım sunulmuş ancak eserin sonunda, tüm karakterler iletişime yönelme dönüşümünü geçirmektedir. Çocuklar ise bu dönüşümü yetişkinlerden daha hızlı yaşamakta ve merkezci ve dışlayıcı dil yerine ön yargısız, eşitlikçi, ve empatik bir iletişimin mümkün olduğunu deneyimleyerek kazanmaktadır. Bu yönüyle eserler, hem toplumdan etkilenen hem de toplumu etkileyen bir iletişim kültürü örneği sunmaktadır.

Çocukların öteki kavramını nasıl yapılandırdıklarını ve buna bilişsel ve duyuşsal olarak nasıl bir anlam yüklediklerini incelemek, çalışma açısından kilit bir öneme sahiptir. Eserlere yansıyan pek çok durumun gerçek hayatta da benzer şekilde yaşanmakta olduğu göz önünde bulundurulduğunda kültür karşılaşmalarında çocuğun sergilediği iletişim biçimini belirleyen unsurların; aile, sosyal çevre, eğitim ortamları olduğu söylenebilir. Bu yapılandırıcılardan kitaplar, doğru kurgu ve dille sunulmadığında iletişim engellerine kaynaklık edip kaygı düzeyini artırabilir ya da aksine mesajlar doğru şekilde anlama dönüştürülürse olumlu bir sosyal benlik oluşumunu, diyaloga açık bir iletişimi ve iletişimde ötekinin varlığını bir ihtiyaç olarak görme anlayışını da teşvik edebilir.

Yabancı ile kurulan ilişkiyi anlamlandırma becerimiz, kaygı eşiğimizi düzenlemeye yardımcı olmaktadır. Yabancıya duyulan kaygı ve güvensizlik hissi, dengelenmeyi gerektirir ve çocuk kitaplarına bu dengelenme sürecinde önemli bir rehberlik rolü yüklendiği görülmüştür.

Çocuk kitaplarında çocuk karakterin de kendini merkeze alması çocukluğun olağan benmerkezci anlayışını da göstermektedir. Kitaplar bazen, çocuk okuru ana

karakterler aracılığı ile karar vermesi gereken durumlarla baş başa bırakarak ve eserde yer alan anlamı çözümlemesini isteyerek onu özne pozisyonuna yerleştirirken bazense yazarın penceresinden yazılan eseri tüketen nesne pozisyonuna yerleştirmektedir.

Kitaplar incelendiğinde, yapıtların kurgudan çok kahramanlar üzerine inşa edildiği ve kahramanlar üzerinden ilerlediği dikkat çekmektedir. Çocuklar yetişkinlere göre karakterlerle daha fazla özdeşlik kurmaktadır. Eserlerin de çocukların bu özelliğine göre kurgulandığı görülmüştür. Farklı kültüre sahip karakterin yani ötekileştirilen kahramanın ve aynı kültürel yapıdan gelen ötekileştirmeye karşı duran yerli karakterin her ikisi de kurgudaki mevcut kültürel ve sosyal yapı içinde toplumsal iletişimde dışlanmaktadır. Bir *yerli bir de yabancı öteki* yaratısı mevcuttur. İlki dış grup farklılığından dolayı öteki; ikincisi ise ötekini içlerine sokup mevcut toplumsal yapıyı bozma tehlikesi ile yüz yüze bıraktığı için iç gruptan farklı olan, toplumun kabul etmediği iç grubun ötekisi olmuştur. Bu tür bir karakter yapısı ve kurgusunun çocuğun zihninde nasıl şekilleneceğini önceden kestirmek pek de mümkün değildir. Bu konuyu Casmir ve Asuncion Lande şu sözlerle açıklamaktadır. “Kültürlerarası iletişim, farklı kültürel yapıya sahip bireylerin aynı çevrenin bir parçası olarak iletişim sürecine dâhil olmaları ile oluşur”. (Casmir ve Asuncion Lande, 2003, s. 28) Eserlerde ‘öteki’ anlatısında bu dahiliyet görülmemiştir.

Mutlu, kültürlerarası iletişimi, farklı kültürler veya alt kültürlerin üyelerinin katılımıyla gerçekleşen bir iletişim olarak tanımlamaktadır (Mutlu 2008, s.204) Eserlerde öteki ile iletişimi kabul eden bir karakter grubu ve ötekini reddeden bir karakter grubu görmekteyiz ve ötekine karşı çıkan grubunun belli ön yargıları olduğu görülmektedir ve bu ön yargılarla şekillenmiş iletişimde ötekini yok sayma ve tehdit olarak görme eğilimi dikkat çekmektedir zira yok saymak da aslında bir tür iletişimdir ancak eserlerde dikkat çeken; bilgi ve deneyimle oluşması gereken kanaat ile bilgi ve deneyimden yoksun ön yargı kavramları arasındaki çatışmada çocuk okur boşlukta bırakıldığı, çocuklara evrensel düşüncelerle beslenen ortak akıl aracı olan diyalog ortamına dayalı yaşantı ve iletişime dair kurgu örüntülerinin sunulmamış olduğudur.

Eserlerin iletişimin kültür tarafından şekillendirildiğini öne süren işlevselci bir yaklaşımla yazıldığı görülmüştür. Edebiyatın gerçekliği anlatma kuramlarından biri olan ‘yaratma olarak anlatımcılık’ bakışı ile yazıldığını söylemek mümkündür. Buna göre eserdeki kavramlar yazarın algı dolayımından geçer ve çocuk okura yazar izlenimleri olarak aktarılır. Kurgularda karakterler bir durumla mücadele etmektedir ancak o mücadeleye neden olan, o zemini hazırlayan ön yargı, küçümseme, düşmanlık,

saldırganlık gibi nedenleri sorgulamasına olanak sağlayan ve bunu anlamasını kolaylaştıran anlam alanları ve buna alternatif iletişim yolları boş bırakılmıştır.

Kitaplardaki karakterlerin akıl ve sağduyudan çok toplumdan öğrendiği geleneksel duygu ve inançlar çerçevesinde davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu inanç kaynaklı kültürel aidiyetin de kendi kültürünü üstte görüp öteki kültürü aşağıda görme ve mevcut kültüre aşırı bağlılıkla sonuçlandığını görmekteyiz. Kitaplarda eksik bırakılan nokta ise anlama ve anlaşılmaya dayalı iletişim kültürüne yönelik yapılandırma basamaklarıdır. Çocuk okurdan eserde sunulan olumsuzluk örneklerden ders çıkarması ve onu olumlu bir mesaja dönüştürmesi beklenmektedir oysa somut işlemler dönemindeki çocuğun okuma eşlikçisi olmadan bunu yapabilmesi oldukça güçtür.

Her kültürde kahramanların seçiminde farklılıklar görülmekle birlikte, tüm kültürel gruplarda dış görünüşün bu seçim üzerindeki etkisi oldukça yüksektir. Bunun yanı sıra, teknolojik gelişmelerin de kahraman algısına katkıda bulunduğu göz ardı edilmemelidir (Hofstede ve Minkov, 2010). Akgün, çizgi romanlar ve çizgi romanların can verdiği karakterler aracılığıyla onların ideolojilerinin yayılmasının çizgi romanlara yönelik eleştirileri de gündeme taşıdığını belirtmiştir ve bu eleştiriler karşısında çizgi roman yapımcılarının benimsediği yaklaşımın çizgi roman kahramanlarını toplumsal problemleri odağına alan ve bu problemlere çözüm üretme yolunda çaba sarf eden ‘iyi’yi temsil eden karakterler olarak yeniden kurgulamak olduğunu tespit etmiştir. (Akgün, 2008). Çizgi romanlarda yaşanan bu durumun çocuk edebiyatına da yansıdığı söylenebilir çünkü her kitapta kahramanların toplumsal sorunları yaşayan ya da onlara maruz kalan ve çözüm üretme gayretinde tipleştirildiği görülmektedir. Eserlerde tekrar eden yerleşik kültürün temsili olan karakterinin toplumsal sorunlar karşısında kahramanlaştırılması sinema sektöründeki Superman, Rocky gibi filmlerin kokusunu taşımaktadır.

Çocuğun yaşadığı mevcut kültürle etkileşimdeyken şahit olduğu tutumlar, davranışlar, iletişim biçimleri öteki ile iletişimde gördükleri ve deneyimledikleri ile eserlerden çıkarması gereken anlamı karşılaştırdığımızda çocuğun değer setlerinin oluşmasında sosyal deneyimlerin ve etkileşimle edindiklerinin kitaptan beklenen etkiden görece daha güçlü olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çocuk içinde şekillendiği toplumun kültüründe öteki ile iletişimi örtük olarak ve sürekli olarak o tip iletişime maruz kalarak akışta edinmektedir. Değeri edinmek ile kazanmak arasındaki fark ise deneyimleyerek öğrenmek ile kitaptan öğrenmek arasındaki fark gibidir. Hofstede (2010), bu durumu ‘Kültür Soğanı’ modeli ile şöyle anlatmaktadır. Kültür soğanı

modeline göre, birey kültürel farklılıkları tanımlayıp ayrıştırırken bir soğan gibi iç içe geçmiş dört katmandan geçerek anlam oluşturmaktadır. Bu katmanlar, bireylerin çocukluk dönemlerinde şekillenmeye başlar ve zamanla derinleşir. İlerleyen dönemlerde edinilen değerlerin temeli, aslında bu çocukluk zamanlarındaki kültürel birikimlere dayanmaktadır. Küçük yaşlardaki anılar zamanla unutulmuş olsa da sunduğu deneyimler bireylerin değerlerinin temel taşlarını oluşturur. Bu noktada bir çocuğun *kimlerle büyüdüğü, onu yetiştiren kişilerin özellikleri, yaşadığı ortam, kavramların neyi ifade ettiği* gibi unsurlar, kültür soğanında anlamı meydana getiren temel etkenlerdir. Böylece toplumların kendilerine özgü kültürü üreterek sürdürdükleri vurgulanmaktadır. Kültür soğanının en derin katmanı olan değerler, duyguları ifade eder. Bu duygular, davranışlar aracılığıyla görünür hale gelebilir en olumlu duygudan en olumsuzuna kadar uzanır. Görünür olan semboller, kahramanlar ve ritüellerin özünde bu değerler yer almaktadır. Bu değerleri çocuk yaşayarak toplum içinde şekillendirmekte ve kültürün görünür yanını sergilemektedir. Yeni doğan bebek dünyaya henüz donanımsız bir şekilde gelmektedir ancak Hofstede ve arkadaşlarının belirttiği gibi, bir çocuk 10-12 yıl içerisinde, çoğu zaman farkında olmadan, çevresindeki her türlü bilgiyi hızla edinmektedir. (Hofstede, 2010). Bu nedenle çocukluk döneminde bireyler, öğrendikleri ilk kültürel unsurlar olarak değerlerle karşılaşmaktadır. Daha sonraki dönemlerde ise bireylerin tutumları ve davranış biçimleri, yine bu değerlerin etkisi altında şekillenmektedir (Kartarı, 2001, s. 97).

Bireyin anlam inşası sürecinde mevcut kültürün de büyük önemi olduğunu vurgulayan bir diğer isim olan Giddens anlamın bir bölümünün sözcükler ile bir bölümünün de toplumsal bağlamın o sözcükleri şekillendirmesi ile oluştuğunu dile getirmektedir (Giddens,2005, s.173). Giddens ve Hofstede'in bu tespitleri bizi eserlerde ön yargı, yabancı düşmanlığı ya da stereotip örnekleri sunan diyaloglar, karakterler ve sözcüklerin toplumsal bağlamdan ayrı oluşmadığını ve çocuğun eserin içerdiği pek çok kavramı toplumla etkileşiminde öğrendiğini ve bunların bir beceri setinden çok değer meselesi olduğunu göstermektedir. Çocuğun toplumun aktif bir bireyi olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Çocuk, eserlerdeki davranış örneklerini kendi yaşantısı ile karşılaştırır mı, karşılaştırırsa nasıl bir değerlendirme yapar kısmı ise tahmin edilmesi mümkün olmayan başka bir çalışma konusudur.

Eserlerde dikkat çeken bir diğer unsur örnek davranış sergileyen çocuk ya da karakter kümesinin 'kültürel beceriye sahip danışmanlar' olarak konumlandırılması ve

karakterize edilmesidir. Bu tanımı esasen Derald W. psikologlara yönelik çalışmasında kullanmaktadır ve kültürel beceriye sahip, kendi kültürel miraslarına karşı bilinçli ve duyarlı olmakla birlikte farklılıklara değer verip, saygı duyan, öteki ile iletişimde ırk, kültür ve inanç açısından aralarındaki farkları sorun etmeyen, öz inançlarını ve tutumlarını öteki kültür ile yargılayıcı olmadan kıyaslayan, klişelerinin ve ön yargılı fikirlerinin farkında olan, istişareye açık, yeterlilikleri görmeye istekli kişi olarak tanımlar çünkü bu davranışlar kazandırılmaya çalışılır (Sue, 2010, s.472). Eserlerde yetenekleri ile sosyal sermayeye sahip öteki tipleştirilmesi baskındır. Ötekinin sosyal sermayesi ile topluma dâhil olması sıradan ötekinin görünmez oluşu ve onlardan bahsedilmeyişi ile sonuçlanmıştır. Bu durum bireyin varlığı mı yoksa ne tür olursa olsun sermayesi mi önemli olduğu sorusunu doğurmuştur. Bu tür karakterin amaç temsilci karakterler olduğu söylenebilir. Kültürlerarası iletişime ilişkin yazılan bu eserlerin belirli konulara ağırlık vermesinin temelinde davranışçı yaklaşımların olduğu, toplumsal yaşamın bir etkileşim sistemi olarak varsayıldığı ve istendik etkileşimleri üretebilmek için çocuklara benzer kurguların sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eserlerde, gerçekleştirilen kolektif faaliyetlerin, toplumda simgesel ve moral bir dünya yarattığı ve iletişim yoluyla toplumsal çatışmaların yerini uyum ve adaptasyona bırakabileceği, ayrıca ötekileştirme ve asimilasyonla mücadele edilebileceği vurgulanmaya çalışılmaktadır. Ancak, bu noktada göz ardı edilen çok önemli bir gerçek bulunmaktadır: Çocukların söylenenlerden çok, rol modellerden öğrenmeleridir. Çocuk okuduklarından çok, yaparak yaşayarak öğrenir ve bu sosyal ve somut öğrenme yapısı ile toplumla kurduğu bağ ve bağlam ile deneyimler biriktirmekte ve biriktirdikleri ile anlam inşa etmekte ve inşa ettiği anlamlarla da davranış sergilemektedir. Ruth Benedict, bu durumu bir kültürün, tıpkı bir birey gibi, düşünce ve eylem örüntülerinden oluştuğunu ifade ederek anlatmaktadır. Ona göre, kültür, bireyleri belirli bir düşünme biçimine ve belirli bir eylem tarzına teşvik eden düşünce ile eylem arasındaki koordinatları sunar. (Ruth Benedict 2011, s. 76)

Kültürel farklılıklar, metin boyunca ele alınan boyutlarla birlikte incelendiğinde, düşünce ve eylem pratiğinde belirginleşir ve toplumsal yaşamda görünür hale gelir. Kültürlerarası iletişim süreçlerinde belirleyici olan unsurlar, öncelikle düşünce ve kavrayışa dair kültürel algılarda kendini gösterir; ardından, iletişim etkinlikleri içinde hem sözlü hem de sözsüz süreçlerde belirginlik kazanır. İletişim kültürel olarak belirlenmiş çeşitli algı düzlemlerinden oluşmaktadır. Diğer taraftan, bireyin kültürle

olan etkileşimi sonucunda, kültür tarafından şekillendirilmiş ancak öznel deneyimlerle zenginleşen bir alan ortaya çıkmaktadır. Bu algısal yapı, bireyin günlük yaşamında sergilenen sözlü ve sözsüz iletişim davranışları üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır. Sonuç olarak, bu durum, yüzeydeki görünür ve açıkça değerlendirilebilen davranışsal düzlemi ortaya koymaktadır. Bu davranışsal düzlemde çocuğun gerçek hayatta deneyimlediği, gözlemlediği öteki ile iletişimde kültür belirleyicidir. Bu aktarımda heykeltıraş olma görevi ise edebiyata verilmiş olduğu görülmüştür.

Birey, sahip olduğu kültürü ve toplumu geliştirmek ve ideallerine ulaşabilmek için pek çok farklı enstrüman kullanmaktadır, sanat ve eğitim de bunlardan bazılarıdır. Bu enstrümanların önemli işlevleri bulunmaktadır. Tabula rasa olarak görülen çocuk zihninde yaratılmak istenen öteki algısı ile çocuğun deneyimlediği öteki arasında Hall'un tabiriyle edebiyata ise, *seçici perde* olarak *biçimlendirme işlevi ve rolü* verildiği görülmüştür (Hall,1973). Gerçekliğin sosyal inşasının çocuk edebiyatı ve çocuklarla münasebeti ise kitapların çocuklara öteki ile teması, ötekinin yaşantısı ve empati gibi kavramları idealize ya da duyarlık aşıl原因an kurgu üzerinden bu seçici perde aracılığı ile sunması ile gerçekleşmektedir. Toplumda genel olarak sosyal öğrenme ile gerçekleşen iletişimde yaşanan güçlüklerin temelinde yer alan bireyin kendi değer yargıları, ön yargıları, kalıp düşünceleri ile anlam yaratmaya çalışması, öteki ile iletişimini yönetmesidir. Bu sorunlu sürece kitaplar, anlama ve anlaşılma odaklı kurgular ile yeni bir bakış açısını sunarak yapılandırıcı olarak dâhil edilmiştir. Bu anlayış bize eserlerin davranışçı yaklaşımlarla temellendiğini göstermektedir. Bunun sonucunda kitaplar, kendisi ile dolu ve kendisi dışına kapalı bir anlam dünyasının içinde kültür karşılaşmalarını ve iletişimi yönetmekte olan mevcut toplumsal dilin karşısına yeni bir gerçeklik anlayışını ve dili konumlamaktadır. Bir yanda toplumda gündelik yaşantılarla oluşmuş sosyal bir gerçeklik inşası diğer yanda ise kitaplarla yaratılan yeni bir sosyal gerçekliğin inşası bulunmaktadır. Bir yanda ön yargı, yabancı düşmanlığı, basmakalıp düşünceler, saldırganlık ve merkezci bakış açılarıyla beslenen kültürlerarası iletişimsizlik diğer yanda ise diyalog, varoluşa saygı, değerler, dayanışma ve işbirliği ile anlamları ortak kılma çabasının esas alındığı kültürlerarası iletişim yer almaktadır. Çocuğun ise iki gerçeklik inşasının tam ortasında yer aldığı es geçilmesi, eleştirel bakıştan geçmemesi çocuk okurun dar ve problematik bir anlam çerçevesine sıkışıp kalmasına neden olmaktadır.

Kitapların bu süreçte yaptığı şey; çocuklara idealize değerler ve normlar sunmasıdır. Romantik bir bakış açısı ile kitaplarla inşa edilen ise sosyal gerçekliğe dair politik doğruculuk söylemidir. Sunulan bu değerler ve normların incelik ve hassasiyetle incelenmesi gerekmektedir çünkü kitapla yaratılan ile o toplumda yaşanan arasında çocuk bir gerçeklikle karşı karşıyadır. Gündelik yaşamla şekillenmiş sosyal gerçekliğin temelinde kendi kültürel benliğini ötekileştirerek koruma çabası yatmaktadır, kültürel karşılaşmalarda birey kendi kültürünün, benliğinin zarar görmesinden korkarak öteki olanı tehdit ve güvenilmez olarak görmektedir. Kitapların zaten birbirini anlama çabasını ve barışçıl iletişimi deneyimleyemeyen çocuğa toplumda yaşadıklarını yeniden sunması mevcut durumun yeniden üretilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Kitaplarda çocuklara sıklıkla ya göç trajedisinin ağır şartlarının uzun uzun anlatılması, saldırgan ve ötekileştiren dilin ve duruşun ayan beyan sunulmasına karşın kapsayıcı, barışçıl iletişime dair örneklerin ya hiç sunulmaması ya da çok sınırlı sunulması bize iki durumu göstermektedir: İlki incelenen eserlerin çocuk okurun gelişim dönemini görmezden geldiği, diğeri ise eserlerin didaktizmden kaçınma uğraşına kapılıp bunun sonucunda da eserde anlam boşlukları bıraktığı ve bırakılan o boşluklarla çocuk okurun bir anlam inşa edeceği gerçeğinin ıskalandığıdır. Bu kaçınma çabası bize didaktizmin çocuk edebiyatında artık istenmeyen bir durum olduğunu göstermektedir. Didaktizmin kendisinin mi sorunlu olduğu yoksa romantik güzellemleri, ahlâk dersleri ve öğütleri ile gerçeğe gözünü kapayıp okuru boğmasına neden olmasının mı sorunlu olduğu sorusunu da bir kez daha düşünmek yerinde olacaktır.

Somut işlemler döneminde olan çocuk okura kültürlerarası iletişimin müphem yollarında yapılmaması gereken ne varsa kurgu ve karakterler aracılığı ile gösterip sürekli farklılıkları kulağına fısıldayıp, eşitlikçi ve eş düzeyli iletişim için gerekenlere dair de adeta kuş yemleri sunarak ve yetişkinlere göre belirlenmiş doğru yolu bulmasını beklemek çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkeleri ile çelişmektedir

Bireyin kişiliğinin kazanılmasında, sosyalleşme sürecinde ve ideallerinin belirlenmesinde kültür önemli bir kaynaktır. Gezon vd.“Kültür görünmezdir” der (Gezon vd, 2020, s.1-2) Kültürlerarası iletişim, çeşitli topluluklardan gelen bireylerin anlam alışverişinde bulunduğu bir etkileşim durumunu tanımlar. Bu iletişim, sembolik anlam iletimi, gerçekleştiği süreç ve farklı kültürel topluluklar arasındaki etkileşimsel durum gibi karakteristik özellikler taşır. Bu unsurlar, kültürlerarası iletişimin dinamik

yapısını oluşturur. Eserler, sembolik anlam iletimini, iletişime katılan bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkileri ve etkileşimlerini yani görünmez kültürü ortaya koymaya çalışmıştır.

7.2. Sonuç

Çocuklardan sevgi ve barış temelinde kültürel değerlere, farklılıklara ve çoğulculuğa katkı sağlamaları isteniyorsa, çocuğun zihinsel ve duygusal olarak büyük ölçüde kendisinden etkilendiği ve içinde şekillendiği toplum da benzer kültürel aktarımları yapmalıdır. Kitaplarda nehri tersine akıtan duyarlı, cesur, sorumlu, barışçıl ve kısmen aktivist çocuğun yetişkin dünyasına kafa tutması alkışlanılası bir ‘reverse mentoring’ (tersine mentörlük) örneği olsa da toplumsal gerçeklikle pek de uyuşmamaktadır. Belki farklı kültürlerde çocuğun yetişkinleri dönüştürmesi, yetişkinlerin kimi zaman çocuğa karşı gücü ve yetkiyi askıya alması ya da onu haklı bulması söz konusu olabilir ancak bizim toplumumuzda çoğunlukla yetişkinler, çocuklar karşısındaki yetkilerini ve güçlerini askıya almazlar. Çocuklarının yetişkinlere başkaldırmasına ya da yetişkinlerin kendi doğrularının yanlışlanmasına tahammül edebilecekler mi gibi sorularla yüzleşmemiz gerekmektedir. İğneyi kendimize batırmadan süreci yönetmek olası değildir. Ayrıca öteki ile iletişime kapalı olan bir yetişkin öğretmen ya da ebeveynin zaten bu eserleri çocuğu ile buluşturması düşük bir ihtimaldir. Bu gerçek de eserlerin önündeki büyük engellerden biridir. Toplumsal gerçekçi bir eser olarak başlayan kitaplar, romantik, fantastik bir izlenim bırakmaktadır ve eserlerden de romantik bir etki yaratmaları beklenmektedir.

Öyle görünüyor ki kitaplar, çocukla toplum arasında aracı olmaya niyetliler. W.Haviland vd. de sanat ve edebiyatın toplumsal yapılanmada araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir. (Haviland vd. 2008) Çocuk edebiyatı ile gerçekleştirilmek istenen de budur ancak çocuğa gerçek hayata transfer edeceği olumlu davranış ve tutumlardan çok dram yüklü, olumsuz örnekleri bu kadar yoğun sunarak çocukların kültür karşılaşmalarında ihtiyaç duyacağı bilgi ve anlam birikiminin sağlanması mümkün değildir. Toplumda söz sahibi olan yetişkinlerin oluşturduğu dünyaya başkaldıran bir çocuk karakterle toplumu dönüştürme romantik bir girişimden öteye gitmemektedir. Anlamaya çalışan ve aynı zamanda anlaşılacak için de çaba gösteren, diyaloga açık bir toplum oluşturmayı çocuklara borçluyuz ancak oluşturamadığımız bu toplumu yaratmak için de yine onları işe koşuyoruz. *Mutlu sonla biten kitaplar ya da hepimiz kardeşiz*

mesajı ile dolu eserler vermek onlara ütopyaı sunmaktır. Gerçek hayattaki distopyayı geçtik kitaplarda bile kötülerin ve kötülüklerin içinde yalnız bıraktığımız çocuklardan ütopyaı kurmasını beklememizdeki haksızlık yüzleşmemiz gereken bir gerçek olarak yanı başımızda durmaktadır.

Değnilmesi gereken başka bir konu da çocuğun kitap seçiminin ve o kitabı okuma niyetinin kendi rızasına bırakılıp bırakılmadığıdır. Yetişkinlerin çocuğun okuma serüvenindeki rolü ve sınırları da oldukça önemlidir. Kendi serüveninin öznesi mi yoksa nesnesi mi olduğuna dair belirsizlik düşündürücüdür. Okurun anlamı inşa edebilmesi için metnin niyetini görmeye karar vermesi gerekir çünkü bu niyet metnin yüzeyinden anlaşılamaz. Oysa çocuk okurun bu tür eserler karşısında metnin niyetini görme kararını kendisinin verip vermediğinin netleştirilmesi gerekmektedir çünkü bu tür kitapların temasını zaten yetişkinler belirlemektedir. Çoğunlukla kitabı okumak da çocuğun kendi tercihi ve seçimi değildir.

Metnin niyetinin metnin yüzeyinden anlaşılamaması ve somut işlemler dönemindeki çocuk okurun metnin yalnızca yüzeyinde var olan anlamı okuyabilecek olmasının ve bundan kaynaklı olarak çocuğa eserlerin hedeflediği katkının sınırlı olmasının sebebini açıklamaktadır. Bu sınırlı etkinin bir başka nedeni de yazarların didaktizmden kaçınma eğilimidir. Bu tür karmaşık konulara yönelik kitapları okurken çocuklara eşlik etmemiz, sorular sormasına olanak sağlamamız, gerçek hayatta yaşadıkları ve gözlemleri ile sorgulamasına boyut ve anlam kazandırmamız, hem kitap hem toplum eleştirisi yapması için oldukça önemlidir. Yazarın izlenimleri ve bakış açısından geçerek çocuğa ulaşan sosyal sorunlar ve kavramların bir de okuma eşlikçisinin bakış açısı ve dolayımından geçerek çocuğa ulaşacağını da unutmamak gerekir. Yetişkinlere düşen ise; anlamlı, sınırlı ve hassas yönlendirme desteği ile çocuğun sorular sormasına ve eleştirel bir okuma yapmasına olanak sağlamak olmalıdır.

Sosyal ve politik düzlem içerisindeki etkileşimlerin yansıması olarak kültürlerarası iletişimsizliği ve sosyal adaletsizliği yaşayan bir çocuğun gerçek hayattan edindikleri bir yanda, kitap dünyasının içerik-yöntem ve alımlama oranında verdikleri ise diğer yanda durmaktadır. Yaşadıklarından öğrenen çocuk için kitap aracılığı ile kültürlerarası iletişimi anlaması ve hayatına bu iletişim kültürünü taşıması oldukça zor görünmektedir. Elbette akla şu soru gelmektedir? Peki, zaten toplumda ön yargıyı, ötekileştirmeyi, düşmanca ve saldırgan tavırları gören çocuk için hiçbir şey yapılmamalı mı? Çocuğa başka bir yolun mümkün olduğunu göstermek oldukça değerli bir bakış açısı olacaktır ancak incelemeye dâhil edilen mevcut eserlerin kültürün doğasındaki

zenginliği sunma, birbirini anlamaya çalışma ve kendine has kültürü ve varlığı ile alelade bir bireyin yani her bireyin kıymetli olduğu, bu kıymeti görebilmek için ön yargılardan arınarak iletişimde olmanın topluma getireceği insanca yaşam ve huzuru, tanınmayan, bilinmeyen ve yabancı olanın ya da olmanın korkulacak bir şey olmadığı ve tehlike anlamına gelmediğini çocuklara başka bir yolun mümkün olduğunu gösterememekte, çocuk okur daha çok ötekinin acınası durumu ile kahramanlaştırılan yerlinin döngüsüne sıkışmaktadır. Oysa kitaplardan, çocuklara her bireyin kendi öz varlığı, kültürü ile özgürce yaşama hakkı olduğu, kültürlerin zenginliklerini göstermesi beklenmektedir. Çocuğun toplumda yaşayan, toplumla etkileşime giren, olayları deneyimleyen, gören ve gözlemleyen bir birey olduğunun ya görmezden gelinmesi ya da bu sürecin hafife alınması ve çocukları kurgusal durumlarla şekillendirilebileceğine, onlara kitaplar aracılığı ile birtakım değer setleri verilebileceğine dair güçlü bir inanç taşındığı görülmüştür. Bu bakış açısı nedeniyle çocuklar, barışçıl, diyaloga açık iletişim kültüründen çok politik doğruculuğun sonucu olarak kutsiyet ve övgü ile giydirilmiş, acı, zorluk ve kibirli bir hoşgörü ile şişirilmiş arabesk bir kültürlerarası iletişim yaklaşımının sunulmuş olduğu görülmüştür.

Kitapların toplumdaki ötekileştiren egemen bakış açısına karşın yeni bir gerçekliğin; diyaloga, anlamaya ve anlaşılmaya dayanan bakış açısını kazandırma niyetiyle kaleme alındığı görülmüştür. Kitap dünyasındaki yetişkinlerin, bu yeni bakış açısını çocuklara sunması okurları olan çocukları ötekileştiren dil karşısında tabula rasa gibi doldurulması gereken ve şekillendirmeye muhtaç ve değer bir alan olarak gördüğünü göstermektedir ancak çocukların o boşluğu ne ile dolduracağı eserlerde net ve belli değildir.

Edebi eserlerde *örtük hakikatler ve belirtik hakikatler* sınıflaması bulunmaktadır ancak yaş itibari ile çocuk edebiyatındaki eserlerde örtük hakikatlerin kullanımı, üzerinde ince ince düşülmesi gereken bir durumdur aksi takdirde çocuk okur boşlukta kalabilir. Nitekim incelenen kitaplarda benzer durumlar bulunmaktadır. Didaktik olmaktan kaçınmak amacıyla çocuğa verilmek istenenlerin sezdirilmeye çalışıldığı bu yüzden örtük hakikatlerin birer mesaj olarak çocuklara sunulduğu görülmektedir. Eserler yoluyla ulaştırılması beklenen bilgi, ilgi ve anlama ve anlaşılmaya yönelik alanların boş ya da yetersiz bırakılmış olduğu görülmektedir. Böyle bir durumda ise çocuk toplumdan yaşantıları yoluyla edindiği ötekini yok sayan mevcut egemen söylemin ve iletişimin karşısına kitaplar aracılığı edindiği, öğrendiği, farkına vardığı değerleri ile yeni bir dil ve söylem yani yeni bir gerçeklik inşa edememektedir çünkü

bizzat deneyimlenen, kulağa fısıldanandan ağır basmaktadır. Ağır, muğlak ve zorlayıcı kavramlarla örülü olan kültürlerarası iletişim konusunda kurgu oluşturmada ve kitabı yazmadan önce kavram çalışmalarının yeterince yapılmadığı ve yaş grubunun eserdeki verili anlamları inşa etmesi için sahip olması gereken bilişsel ve duyuşsal yeterlilik düzeyinde olup olmadığının göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen kitapların barışçıl, kapsayıcı ve evrensel bir iletişim kültürünü tesis etmeye çalıştığı, kültürlerarası iletişime dair kavramlarla çocukları tanıştırmaya niyetli olduğu görülmüştür. Eserlerin öteki ile ahenk içinde yaşamının doğal ve zenginlik olduğuna dair bir farkındalık ve değer kazandırmaya çalıştığı ama bunu yaparken kurgusal düzeyde bilişsel ve duyuşsal boşluklar bıraktığı görülmüştür.

Eserlerdeki öteki ile kurulan idealize edilmiş iletişim modellemelerinin kültürlerarası iletişimde kendince bir yeri olsa da aslında politik doğruculuğa hizmet etmekten öteye gidemediği, kültürlerarası iletişimsizliği yeniden üretmekte olduğu ve toplumun geleceğe gönderdiği mesajları olan çocukları biçimlendirmede edebiyatın araçsallaştırıldığı ve nesneleştirildiği görülmüştür.

Kültürel normlar ve ideallerin, kültürün taşıyıcısı olan insana aktarılması sürecinde çocuğun biçimlendirilmesi gereken mekanik bir varlık değil; sosyo-kültürel ve psikolojik bir varlık olduğunun göz önünde bulundurulması ve bu bakış açısına uygun şekilde eserler verilmesi oldukça önemlidir. Bu alanda çalışmak isteyen yazarların ve editörlerin kültürlerarası iletişim temalı bir eser üzerinde çalışırken bu alana dair akademik ve kavramsal ön okumalar yapmaları önerilebilir.

Günümüzde çocuğun yaşam alanında birbirinden farklı karşılaşmaları deneyimleyeceği ve anlam mübadelesi yapabileceği pek çok pencere açılmıştır. Kültürler giderek birbiri ile bağlantılı bir yapıya bürünerek kendi dar alanından çıkmıştır. Kültürleri ‘bir tuş mesafesi kadar’ yakın hale getiren teknoloji ile gelen değişime savaşlar ve göçler de eşlik edince kültürlerin birbirine geçmişte olduğundan daha fazla ve sürekli olarak maruz kalması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu karşılaşmaları çözümleyebilme ve yönetebilme çabası günümüzde kültürlerarası iletişimi, en önemli akademik çalışma alanlarından biri hâline getirmiştir. Her disiplinin yolu öyle ya da böyle bir şekilde kültürlerarası iletişim ile kesişmektedir. Çocuk çalışmaları ve çocuk edebiyatı da kültürlerarası iletişim ile bu kesişim noktasında selamlaşmıştır ve bu iki disiplinin birlikte yürüyecekleri uzun bir yol olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adam, H., Barratt-Pugh, C., ve Haig, Y. (2017). Book collections in long day care: Do they reflect racial diversity? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 88-96.
- Alemdar, S. G. ve Süngü, A. (2017). Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı kitabındaki masalların duyarlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Ed.), IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (s. 301-314). İstanbul: Step Matbaacılık.*
- Ahioğlu, E. (2008). Kültürel - Tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1), 163-186.
- Akgün, Ö. Ü. (2008). Kahraman Olgusunun Çizgi Romandan Sinemaya Uyarlamadaki Görünümü: Tarkan ve Conan Örnekleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aries, P. (1962). *A Centuries of Childhood, A Social History of Family Life*. New York: A Vintage Gaint Publishing.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12), 29-32.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ataof, Kültürlerarası iletişim, <https://ataaof.soru.com/ata-aof-kulturlerarası-iletisim-dersi-199>, Erişim tarihi: 05.06.2024
- Aydın, G. (2020). *Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bakşi, K. (2017, Temmuz). Çocuklar ne okumalı? *Birgün Pazar Haber*
- Benedict, R., (2011). *Kültür örüntüleri*. Ankara: İletişim Yayınları
- Bennet J.M. (1986). A Developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol.10, p.179-196.
- Bhawuk, D. P. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436
- Bitirim Okmeydan, S. (2020). Kültürlerarası İletişim Alanındaki Eğilimler: 'Kültürlerarası İletişim' Başlıklı Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *TRT Akademi*, 5(10), 578-611.

- Bulut, S., (2018), Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri, *OPUS* 8/14 384-410
- Byram, M. (1997). Cultural awareness as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16(1), 51-57.
- Casmir, F. L. & Asuncion-Lande, N. C. (2003). Kültürlerarası iletişimi yeniden düşünmek: kavramsallaştırma, para-digma inşası ve metodolojik yaklaşımlar (E. Sarı, Çev.). *Folklor/Edebiyet Dergisi*, 33, 28-34
- Castellan, C., M., 2010; Barnham, 2015,. Quantitative and qualitative research: perceptual foundations. *International Journal of Market Research*, 57(6), 837-854
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis, *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı* (4.Basım). İstanbul: Esin Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. S. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi
- Çer, E. (2016). *0-6 Yaş Çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Ankara Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çiftçi, F. (2015). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Daşçı, S. (2008) *Avrupa resminde çocuk imgesi*, İstanbul: Bağlam Yayınları
- Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dinç, M. (2018). *Farklı kültürlerde iletişim ve algılama süreci*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Durualp, E., Güneş, L. C.(2023). Toplumsal-kültürel bağlamda ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 56(2), 547-584.
- Eco, U.(2001), *Açık yapıt*. (Çev: Pınar Savaş). İstanbul: Can Yayınları
- Eco, U. (2008), *Yorum ve aşırı yorum*, (Çev. Kemal Atakay). İstanbul: Can Yayınları
- Ercan, M. (2015). “Kültürlerarası İletişim: Eskişehir’de Yaşayan Alt kültür Gruplarından Biri Olan Arnavutların, Hâkim Kültürle İletişimi Bağlamında İncelenmesi”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Ankara: Pozitif Matbaacılık

- Eroğlu, Z. (2016). Çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı. *Journal of International Social Research*, 9(44), ss.105-116.
- Ewers, H. (2018). Çocuklara mı yetişkinlere mi? geçmişte ve günümüzde çocuk edebiyatının birden çok kitleye hitap etmesi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 3(6), 9-20.
- Eyüp, B. (2016). *Çocuk ve kitap*. Şimşek,T. (ed.). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* (ss.43-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Giddens, A. (2005). Sosyal teorinin temel problemleri. Sosyal analizde eylem, yapı ve çelişki (Ü. Tatlıcan, Çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Gudykunst, W. B. (2003). Intercultural communication: introduction. (ed.w. b. gudykunst). in cross-cultural and intercultural communication (pp. 163-167). Oaks: Sage.
- Güleç, İ. Özden E., (2019). Kasıtsız hakaret (micro-aggressions) ve Türkiye’de sık görülen örnekleri, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2019, 14/2: s. 121- 162.
- Güngör, N. (2018). *İletişim kuramlar yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gezon L., Conrad K., Hill M., (2020). *Antropolojiye giriş – kültür* (Çev. Gürsoy, A., Çeliker A.G.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Hall, S., (1973), Encoding and decoding in the television discourse, centre for cultural studies, *University of Birmingham, CCS Stencilled Paper no. 7*.
- Hofstede, G. J and Minkov, M. (2010). “Cultures And Organizations Software Of The Mind”, McGraw-Hill, New York.
- Heywood, C., (2003). *Baba bana top at!: Batı’da çocukluğun tarihi*. İstanbul: Kitap yayınevi. s. 24.
- https://kebicekdergi.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/27_guney.pdf
- Uluslararası Göç Sözlüğü,
https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf,
 Erişim tarihi: 02.03.2025
- Işık, H. Kültürlerarası İletişim (Nisan 2022)
- İnal, K. (2007). *Çocuğun Örselenen Dünyası*.Ankara: Sobil Yayıncılık.
- Karagül, S. (2019). Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski’nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.

- Karakuş Aktan, E. N., (2019). “*Duyarlık Eğitiminde Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Yeri*” Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı (pp.178-181). Ankara, Turkey
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Sevim Ak'ın öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (19), 303-324.
- Karataş, K. & Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak: kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları
- Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yöntemle düşünsel bir yaklaşım *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1, s:207-220.
- Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve eğitim. *Ankara: Engin Yayınevi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Sonbahar 2021, Y. 13, S. 25, s.854-872* 872
- Larrain, J (1995), *İdeoloji ve kültürel kimlik*. (Çev. Neşe Nur Domaniç). İstanbul Sarmal
- Latouche, S. (1993). *Dünyanın Batılılaşması/gezegimizin birörnekleşmesinin anlamıönemi ve sınırları üstüne bir deneme*. (Çev. Temel Keşoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Le Goff, J.(1998) *Medieval civilizations: 400-1500*,(B.Blackwell) New York : Barnes & Noble
- Lipmann, W.(1922). *Public opinion*. New York: Harcourt Brace
- Lorde, A. (1992). Age, race, class, and sex: Women redefining difference, In M. Andersen & P. Hill Collins (Eds.), *race, class, and gender: An anthology* (pp.495-502). Belmont, CA: Wadsworth
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts*. United States: The McGraw-Hill Companies.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Journal of Turkology*, 30(1), 161-179.
- Moran, B., (2004), *Edebiyat üzerine*. İstanbul: İletişim yayınları
- Mutlu, E. (2008). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ayraç Yayınevi
- Myers, M. D. (2009). *Qualitative research in business and management*. London: Sage.

- Nerse, S. (2020). Dijital sosyal teoriye giriş: Yapı-eylem etkileşiminde değişim. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 850-880.
- Oğuzkan, F. A. (2013). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı* (10.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onur, B.(2007). *Toplumsal tarihte çocuk*. İstanbul: Tarih Vakfı
- Öğüt, N. (2018). *Kültürlerarası iletişim ve duyarlılık*. Konya: LiteraTürk.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk Ve Medeniyet*, 2(4), 91-126.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası iletişimin nnemi, *Folklor/Edebiyat*, Cilt:17, Sayı:66, ss: 29-38.
- Özdemir, İ., & Işık, S. Y. (Ed.). (2022). *Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztan, G. G. (2013). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford: Oxford University Press.
- Pershina, T. V. (2010). Kültürlerarası iletişimde hissi yetkinlik (A. Gür, Çev.). Z. K. Uslu & C. Bilgili (Der.), *Kırılan kalıplar 2: Kültürlerarası iletişim, çokkültürlülük* (s. 77-90) İstanbul: Beta.
- Polatlar,Y. D., Karakaya Akçadağ, Ç., Sezer, H. N., Özmen, K. . M., vd. (2022). Modern çocukluğa bakış: Neil Postman değerlendirmesi. *Journal of Sustainable Education Studies (Özel Sayı (Ö1)*, 314-328.
- Porter, S. (1998). Structural functionalism and role theory. *Social Theory and Nursing Practice*, 11-33.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge Yayıncılık.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications
- Sarı,E. (2004). Kültürlerarası iletişim: Temeller, gelişmeler, yaklaşımlar, *Folklor/Edebiyat*, 2004/3, cilt: x sayı: 39
- Samur Öztürk, A. (2011). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Selçuk, A. (1999). Kültürlerarası iletişimi engelleyen bazı faktörler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:5, ss: 319-324.
- Sever, S.,(2007). *Çocuk ve edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık

- Sever, S.ve S. Karagül (Ed.), (2017), Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun Yüzüncü Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu içinde (s. 131-152). Ankara: Ankara Üniversitesi Çogem, Odtü.
- Seyedi, G. (2020). *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*, Editör: Gülnur Aydın, “Kültürlerin karşılaşma alanı olarak dil öğretim ortamları ” Ankara: Pegem Yayınları, içinde (s 243-268)
- Stewart, E. C. (1973). “ Outline" of Intercultural Communication.”
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*, Hoboken, NJ: John Wiley.
- Sumner, W. G.(1906) *Folksway: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Ginn Publications
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M.R. (1999) *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi. CX (780), 12-31*.
- Şirin, M. R. (2017). Önsöz, Kuşatılmış çocukluğun öyküsü içinde (s.9-11). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Takak, G. (2024). Tekerrür eden şiddet suçlarında hapisane kültürü, tehlikeli birey algısı ve suçlu kimliğin inşası. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 35(4), 685-711*
- Tuchman, B. *A Distant Mirror*, Alfred Knopf, New York, 1978, s. 50.
- Turan, L., & Gerez Taşgın, F. (2018). çocuk edebiyatında şiddet dili farkındalık ölçeği:Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 12, 232-248*.
- Turner, J. (1987). *Rediscovering the social group: a self categorization theory*. Oxford: Bassıl Black Well
- Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 334-355*.
- Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/?ara=%C3%A7ocuk> Erişim tarihi: 02.06.2025.
- Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/?ara=ileti%C5%9Fim> Erişim tarihi 12.02.2025
- UNHCR, 2025 Nisan ayı sonu itibarıyla dünya genelinde zorla yerinden edilmiş kişi sayısı 122,1 milyona ulaştı.<https://www.unhcr.org/tr/>, Erişim tarihi: 25.04.2025

UNICEF, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme,
<https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>, Erişim tarihi: 25.04.2025

Walford, G. (2020). Ethnography is not qualitative. *ethnography and education*, 15(1), içinde (s.122-135)

Yavuz, D. (2019).Çocuk edebiyatı ve kültürel semboller. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 175-184.

Yayfed <https://www.yayfed.org/2024-yili-bandrol-verileri-aciklandi.html>. Erişim tarihi: 30.06.2025

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Bsk). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz N. (2012). Türk çocuk edebiyatı kitaplarındaki çocuk gerçekliğine eleştirel bir bakış, doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul

ÖZGEÇMİŞ

2007 yılında Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans eğitimini tamamladı ve o tarihten bu yana İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Çalışmaları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında eğitimine devam etmektedir.

