



**SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİ
ÜZERİNE OKUR MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA**

Ali KIRCI

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİ ÜZERİNE OKUR
MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA**

(Reader Centered Research on Problem-Oriented Children's Literature Books)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali KIRCI

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN
Ortak Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZTÜRK

Erzurum
Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ali Kırıcı tarafından hazırlanan “Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı Eserleri Üzerine Okur Merkezli Bir Araştırma ” başlıklı çalışması 29 / 06 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

İkinci Tez Danışmanı: Dr.Öğr. Üyesi Hüseyin ÖZTÜRK

Artvin Çoruh Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Enstitü Yönetim Kurulunun
....../....../.... tarih ve sayılı
kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

01 / 07 / 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı Eserleri Üzerine Okur Merkezli Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

29 / 06/ 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Ali KIRCI

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın belirlenmesi, tasarlanması ve hazırlanması sürecinde desteklerini benden esirgemeyen ve bu süreçte karşılaştığım güçlükleri aşabilmek için bana yol gösteren değerli danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Lokman Turan ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Öztürk'e, yüksek lisans öğrenimim ve tez yazımı sürecimde tecrübesinden ve bilgilerinden istifade ettiğim Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Sevim'e, lisans ve lisansüstü eğitim hayatımda daima arkamda duran sevgili eşim Dilruba KIRCI'ya, teşekkür ediyorum.

Ali KIRCI



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİ ÜZERİNE OKUR MERKEZLİ BİR ARAŞTIRMA ALİ KIRCI

Haziran 2020, 131 Sayfa

Amaç: Çalışmanın amacı cinsellik, engellilik, ölüm ve soykırım temalı sorun odaklı çocuk kitapları hakkında öğretmen adaylarının tepkilerini saptamak ve bu tepkilerin olası nedenlerini incelemektir.

Yöntem: Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim(fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim ayrıntılı araştırma yapmaya olanak sağladığı için tercih edilmiş, araştırma bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından sorun odaklı kitaplar belirlenmiş, daha sonra öğretmen adaylarının tepkilerini tespit etmek için öğretmen adaylarına bu kitaplar okutulmuştur. Okutulan kitaplara yönelik araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının okudukları tüm kitaplar ve belirlenen temalar ile ilgili eser değerlendirme yazısı hazırlaması istenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan bu veriler içerik analizi ile yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular: Cinsellik temalı eser karşısında katılımcılar bir tür kaçış ve kabullenme eğiliminde bulunmuşlardır. Katılımcıların bu tepkileri vermesinde çocuk edebiyatı dersi alma durumlarının ve okurluk düzeylerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Soykırım temalı eserde de benzer şekilde kaçış ve kabullenme eğilimi görülmüştür. Bu tepkilerde ise çocuk edebiyatı dersi alma durumunun ve cinsiyetin belirleyici olduğu okuma alışkanlığının belirleyici olmadığı saptanmıştır. Ölüm temalı eser karşısında ise katılımcıların büyük çoğunluğu kabullenme tepkisinde bulunmuştur. Son olarak engellilik temalı eserde ise katılımcıların duygusal tepki, eğitsel tepki ve değiştirme tepkisi eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu temada okuma alışkanlığının kısmen belirleyici olduğu, çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç: Temalar karşısında ortaya çıkan tepkilerin incelenmesi sonucunda temanın hassasiyetine göre öğretmen adaylarının tepkilerinin farklılaştığı ve her temanın kendi içerisinde farklı değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorun odaklı çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, okur merkezli kuramlar

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

A READER CENTERED RESEARCH ON PROBLEM-ORIENTED CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

Ali KIRCI

June 2020, 131 Pages

Purpose: The purpose of the study is to determine the reactions of pre-service teachers about problem oriented children's books whose themes are sexuality, disability, death and genocide, and to examine the possible causes of these reactions.

Method: In this research, phenomenology, one of the qualitative research design, was used. Phenomenology was preferred as it provides in depth research, thus the research was structured in this way. First of all, problem oriented children's books were determined by the researcher, and then pre-service teachers were ensured to read these books in order to determine the reactions of pre-service teachers. Interviews were conducted through the semi-structured interview form, developed by the researcher in line with the expert opinions regarding the books to be read by pre-service teachers. In addition, pre-service teachers were asked to prepare a book review about all the books they read and the themes determined by the researcher. These data collected within the scope of the research were interpreted and evaluated after content analysis.

Findings: In the face of sexuality-themed work, the participants were determined to have a tendency of escape and acceptance. It was identified that the status of taking children's literature class, and participants' literacy levels affected their reactions. Similarly, escape and acceptance tendencies were observed in the genocide themed work. In these reactions, it was determined that the participants' status of taking children's literature course and their gender were determinative whereas the reading habit was not determinative. In the face of the death-themed work, the vast majority of participants' reaction was described as acceptance. Finally, in the disability- themed work, it was found that the participants tended to be emotional, educational, and changing. In this theme, it was determined that reading habit was partially determinative while the status of taking children's literature course and gender variable were not determinative.

Result: As a result of examining the reactions related to the themes, it was concluded that the responses of pre-service teachers differ according to the sensitivity of the theme and that each theme was affected by different variables within itself.

Keywords: Problem oriented children's book, children's literature, reader-response theories

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Problemi	7
Alt problemler.	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	10
Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması	10
Çocuk edebiyatında ölüm ile ilgili araştırmalar.	16
Çocuk Edebiyatında Cinsellik Teması	18
Çocuk edebiyatında cinsellik ile ilgili araştırmalar.....	21
Çocuk Edebiyatında Soykırım Teması.....	21
Çocuk edebiyatında soykırım ile ilgili araştırmalar.	28
Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması.....	29
Çocuk edebiyatında engellilik ile ilgili araştırmalar	35
Okur Merkezli Kuramlar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	44

Yöntem	44
Araştırma Yöntemi.....	44
Çalışma Grubu	44
Çalışma grubunun cinsiyet özellikleri.....	45
Çalışma grubunun çocuk edebiyatı dersi alma durumu.	45
Çalışma grubunun okurluk özellikleri.....	46
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	47
Süreç/Uygulama.....	47
Veri Analizi.....	50
Araştırmacı Rolü	50
Geçerlik ve Güvenirlik.....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	52
Bulgular	52
Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Cinsellik Teması Hakkındaki Tepkileri	52
Cinsellik temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkında çalışma grubunun görüşleri.	
.....	57
Cinsellik temalı eserin incelenmesi.....	58
Cinsellik Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Sınıflandırılması ve Analizi	60
Cinsiyet ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.	65
Okuma alışkanlığı düzeyi ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.	65
Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.	66
Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması Hakkındaki Tepkileri	67
Çalışma grubunun engellilik temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri.....	70
Engellilik temalı eserin incelenmesi.	72
Engellilik Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi	73
Cinsiyet ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.....	76
Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.	76
Okuma alışkanlığı düzeyi ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.....	77
Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması Hakkındaki Tepkiler.....	78
Çalışma grubunun ölüm temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri.	81
Ölüm temalı eserin incelenmesi.	83
Ölüm Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi.....	84
Cinsiyet ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.	86
Okuma alışkanlığı düzeyi ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.....	87

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.....	87
Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Soykırım Teması Hakkındaki Tepkileri.....	88
Çalışma grubunun soykırım temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri.....	92
Soykırım temalı eserin incelenmesi.	94
Soykırım Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi.....	95
Cinsiyet ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.	99
Okuma alışkanlığı düzeyi ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.....	100
Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.....	100
BEŞİNCİ BÖLÜM	102
Tartışma ve Sonuç	102
Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	118
ÖZ GEÇMİŞ.....	119

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet özellikleri	45
Tablo 2. Çalışma grubunun çocuk edebiyatı dersi alma durumu	45
Tablo 3. Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Düzeyleri	46
Tablo 4. Etkin planı	49
Tablo 5. Çalışma grubunun okuma öncesi cinsellik teması karşısındaki tepkileri	52
Tablo 6. Çalışma grubunun cinsellik temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri	57
Tablo 7. Cinsellik temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri	60
Tablo 8. Cinsiyet ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	65
Tablo 9. Okuma alışkanlığı düzeyi ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	65
Tablo 10. Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsellik teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	66
Tablo 11. Çalışma grubunun okuma öncesi engellilik teması karşısındaki tepkileri	67
Tablo 12. Çalışma grubunun engellilik temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri	70
Tablo 13. Engellilik temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri	73
Tablo 14. Cinsiyet ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	76
Tablo 15. Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve engellilik teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	76
Tablo 16. Okuma alışkanlığı düzeyi ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	77
Tablo 17. Çalışma grubunun okuma öncesi ölüm teması karşısındaki tepkileri	78
Tablo 18. Çalışma grubunun ölüm temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri	81
Tablo 19. Ölüm temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri	84
Tablo 20. Cinsiyet ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	86
Tablo 21. Okuma alışkanlığı düzeyi ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	87
Tablo 22. Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve ölüm teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması	87

Tablo 23. <i>Çalışma grubunun okuma öncesi soykırım teması karşısındaki tepkileri</i>	88
Tablo 24. <i>Çalışma grubunun soykırım temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri</i>	92
Tablo 25. <i>Çalışma grubunun soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerinin karşılaştırılması</i>	95
Tablo 26. <i>Cinsiyet ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması.....</i>	99
Tablo 27. <i>Okuma alışkanlığı düzeyi ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması</i>	100
Tablo 28. <i>Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve soykırım teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması</i>	101



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Juden Raus Oyun Tahtası.	23
Şekil 2. Yahudi Kasap.....	24
Şekil 3. Yahudilerin Okuldan Ayrılışı.	24
Şekil 4. Yahudilerin Babası Şeytandır.	25
Şekil 5. Yahudiler Nasıl Geldi.	26
Şekil 6. “Der Giftpilz” (Zehirli Mantar) adlı kitabı okuyan çocuklar.....	27
Şekil 7. Okur, bağlam ve metin işleminin beş görünümü.....	38



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

A.L.A: Amerikan Kütüphane Derneği

Edt: Editör

Yay. Haz.: Yayına hazırlayan

Ss.: Aralıklı sayfa sayısı

S.: Sayfa sayısı

AÜ: Ankara Üniversitesi



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Çocukluk ve çocuk edebiyatı kavramları geçmişte olduğu kadar sert eleştirilere maruz kalmasa da günümüzde hâlâ tartışma konusudur. Bu kavramlar üzerine şimdiye kadar fikir birliğinin sağlanamamasının ve günümüzde dahi tartışma konusu olmasının en önemli nedenlerinden biri; çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmaların ve bu alanda kaleme alınan eserlerin yeterli sayıda ve nitelikte olmamasıdır (Kurultay, 2014). Günümüzde çocuk edebiyatının hâlâ neden tartışma konusu olduğunu kavrayabilmek için çocuk ve çocuk edebiyatının geçmişten günümüze değin serüvenini kavramak gerekmektedir.

Aries (1962), *Centuries of Childhood* adlı eserinde toplumsal kategori olarak çocukluğun tarihsel sürecine etraflıca değinmiştir. Orta Çağ dünyasında 12. Yüzyıla kadar çocuk kavramının bilinmediğini ve 12. Yüzyıl sonrasında sanatta çocuk figürünün yetişkin bireylerin küçültülmüş formları olarak yer aldığını aktarmakla birlikte, Rönesans dönemine kadar bu figürlerin çocuğu yansıtmadığını belirtmiştir. Postman (1995) ise çocuk kavramının varlığını daha da geriye götürerek antik dönemlerde aramış ancak çocuk kavramı veya çocuk figürüne ait net bir iz bulamamıştır. Postman da Aries gibi bu kavramların Rönesans dönemine kadar var olmadığını belirterek Rönesans döneminde ortaya çıktığını savunmaktadır. Bütün bu tespitlerden hareketle çocukluk kavramının insanlık tarihine nispetle köklü bir kavram olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

15 ve 16. Yüzyılda çocuk kavramının ortaya çıkması, süratli bir şekilde bu kavramın kabul edildiğini ve çocuğun yetişkin bireylerden farklı fiziksel ve bilişsel özelliklere sahip olduğu fikrinin benimsendiğini göstermemektedir. Nitekim Orta Çağ'da çocuğa karşı tutumun daha acımasız olduğu kabul edilmekle birlikte bu düşüncenin değişmesinin uzun bir zaman zarfını kapladığı da bilinmektedir. Köleliğin yaygın olduğu dönemde köle çocuklarının da hayvanları ile birlikte çalışmak zorunda kalması, sömürgecilik döneminde çocukların zorla çiftliklerde çalıştırılması, çırak olarak ticari amaçlarla ebeveynler tarafından çocuklar üzerinden kazanç sağlanması, endüstri devrimiyle çocuk işçi kavramının ortaya çıkması ve çocukların kötü şartlar altında fabrikalarda çalıştırılması uzun yıllar çocuğa, bugünkü anlamıyla ve biçimiyle önem verilmediğini göstermektedir (Elkind, 1999).

Çocuk ve çocukluk kavramlarının ortaya çıkışının akabinde çocuğa karşı tutumların süratli bir şekilde değişmediği birçok araştırmacının çalışmasında yer almaktadır (Dilidüzgün, 1996; Elkind, 1999; Nas 2004; Neydim, 1998; Postman, 1995). Günümüzdeki anlamıyla çocuğun bir değer olarak kabul edilmesi uzun ve sıkıntılı bir sürecin sonunda gerçekleşmiştir (Neydim, 1998). Bu sancılı sürecin aksi çocuk edebiyatında da kendini göstermektedir. Çocukluk kavramının geçirdiği süreçlerin benzerlerine tanıklık eden çocuk edebiyatı, çocuk ve edebiyat kavramlarının yan yana kullanılmasıyla birlikte birçok tartışmanın nesnesi olmuştur. Tartışmaların kıvılcımlarının ortaya çıkmasının üzerinden hatırı sayılır bir süre geçmesine rağmen, çocuk edebiyatı alanında hâlâ üzerinde uzlaşılammış birtakım sorunlar vardır. Bu sorunların temelini de sanat ve pedagoji kavramlarının bir arada kullanılıp kullanılamayacağı ihtimali oluşturmaktadır.

Çocuk edebiyatı, güzel sanatlardan filolojiye, halk bilimden tarihe, görsel sanatlardan psikolojiye kadar birbirinden farklı birçok bilim dalının kapsama alanı içine girer (Uğurlu, 2010, s.1925). Çünkü çocuk edebiyatı doğrudan veya dolaylı olarak bu alanları içinde barındırmaktadır. Aynı zamanda yetişkin edebiyatından farklı bir edebiyat olarak karşımıza çıktığı için kendine özgü sorumlulukları bulunmakla birlikte, çocuk edebiyatı alanında eser kaleme alan yazarları ve çalışma yapan araştırmacıları disiplinler arası çalışmaya yönlendirmektedir. Onları disiplinler arası çalışmaya sevk eden durum, hacim değil konu yelpazesinin genişliğidir. Geniş bir yelpazeye sahip olmasının yanı sıra hitap ettiği kitle de muhatap olduğu disiplinlere yenilerini eklemektedir. Bu disiplinlerden biri de pedagojidir.

Çocuk ve edebiyat kavramlarının birlikte zikredilmesi pedagojinin söz sahibi olmasını kaçınılmaz kılmıştır. Çocuk edebiyatı alanında verilen ilk eserlere pedagojinin yoğun şekilde nüfuz ettiği görülmektedir. Moore ve Mae (1987) 18. yüzyılda kaleme alınan ilk eserlerin edebi amaçtan ziyade çocuklara, din ahlakı ve sosyal davranış kazandırma amacı barındırdığını belirtmektedir. Eserlerin, bu şekilde pedagojik kaygıların gölgesinde kaleme alınması ve yetişkinlerin doğrularını çocuklara dikte etmeye çalışması, onların estetik unsurlardan yoksun olmasına neden olmuş ve çocukları özgür bir edebiyattan mahrum etmiştir. Kaminski (2016) de çalışmasında çocuk edebiyatının oluşum sürecinin 18. yüzyılın ortalarına denk geldiğini ve o dönemde çocuk edebiyatı ile pedagojinin iç içe olduğunu belirtmektedir. Ancak 18. yüzyılın hemen akabinde 19. yüzyılda -çocuk edebiyatı alanında verilen ilk eserlerin ardından- çocuk edebiyatında eser veren yazarlardan beklentilerin değişmeye başlaması, yazarları çocuğun dünyasını ve duygularını anlamaya yöneltmiştir (Vries, 1996). Bu yöneliş sanat ve pedagojinin birlikte düşünülmesine ve bu kavramların çocuk edebiyatındaki varlığı üzerine tartışmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Şirin

(2016) çocuk edebiyatı tartışmalarını dört başlık altında sınıflandırma yoluna gitmiştir. Bu başlıklardan ilki, çocuğun edebiyatla çocukluk döneminin sonrasında karşılaşması gerektiğini; ikincisi “Çocuk, edebiyatı anlar.” görüşünden yola çıkarak, çocuklar için ayrı bir edebiyatın olmasına gerek olmadığını, çocuklar için ayrı edebiyat oluşturma çabasının çocuğu küçümsemek anlamına geleceğini; üçüncüsü çocuk edebiyatının geçiş dönemi edebiyatı olduğunu ve belirli bir dönemle sınırlı olduğunu; dördüncüsü ise yetişkin edebiyatından farklı olarak çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini göz önünde bulundurarak çocuk edebiyatının var olabileceğini ileri sürmektedir (ss. 28-29).

Şirin’in sınıflandırmasına bakıldığında çocuk edebiyatının varlığı hakkında çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Tabii farklı sınıflandırmalar yapmak da mümkündür ama genel olarak çocuk edebiyatını farklı gerekçelerle müşterek bir edebiyat olarak kabul etmeyenler ve çocuk edebiyatının varlığını belirli koşullar sağlandığı müddetçe kabul edenler olarak iki genel görüş bulunmaktadır. Çocuk edebiyatının varlığını kabul etmeyen Yaşar Kemal¹ (1997) ’nin şu sözleri dikkat çekmektedir:

Bir de çocuk eğitimi var. Bugün dünyamızda önce babalar, sonra eğitim kurumları, sonra sözümona çocuk yayınları birer ayrı yaratılmış gibi ele alıyorlar... herhangi bir ülkede çocuklar için yapılan korkunç edebiyatı izlemeyeniniz var mı, o korkunçluktan haberi olmayanınız var mı?... çocukları o çocuk edebiyatı denen kötülükten, çocukları küçümseyen, onlara ayrı bir yaratılmış gibi davranan edebiyattan kurtarabiliriz (s.9).

Yaşar Kemal, çocuk edebiyatını çocuklara yaratık gibi davranan ve çocukları küçümseyen bir edebiyat olarak nitelendirmiştir. Bu bakımdan Şirin’in sınıflandırmasında ikinci başlıkta yer alan görüşler ile Yaşar Kemal’in görüşleri uyuşmaktadır. Cemal Süreya ise Yaşar Kemal ile benzer görüşlerde bulunarak şu sözleri sarf etmektedir: “Çocuklar için edebiyat... O zaman bir ‘ilkokul mezunu altmışlıklar edebiyatı’ndan niçin söz edilmesin? Bir dalgıçlar edebiyatından? Edebiyat bir bütündür. Çocuklar da oradan kendilerine göre koparabildiklerini alırlar. Çocukları küçümsememeliyiz” (aktaran Şirin, 1987, s.329). Yaşar Kemal ve Cemal Süreya’nın çocuk edebiyatı hakkındaki düşünceleri ele alındığında çocuk edebiyatının varlığını belli gerekçelere dayandırarak kabul etmedikleri görülmektedir ki Nurullah Ataç, Tomris Uyar ve İnci Eginün gibi isimler de farklı gerekçeler göstererek çocuk edebiyatı ayrımını reddetmiştir (Şirin, 2016). Edebiyat alanında hatırı sayılır bir değere sahip olan bu yazarların çocuk edebiyatının varlığını kabul etmeme düşüncelerinin altında çocuklar için metinler kaleme almanın çocukları küçümsemediği, yazarın özgürlük alanını kısıtladığı, çocukların genel edebiyat içerisinden kendilerine göre olan eserleri seçebileceği ve çocuk

¹ Yaşar Kemal Göğçeli

eseri olarak kaleme alınan eserlerin sanatsal değerlerden yoksun oluşu düşünceleri yer almaktadır. Dilidüzgün (1966) de Tomris Uyar, Cemal Süreya gibi tanınmış yazarların, çocuk edebiyatı ayırımına karşı koymasının temelinde çocuk edebiyatını zorla üretilen bir alan olarak görmelerinin bir sonucu olduğunu söylemiş ve çocuğu küçümseyen, çocuğun beynini yıkamaya çalışan kitaplara kendisinin de karşı olduğunu aktarmıştır.

Bir dönem Manchester Üniversitesi'nde yaratıcı yazarlık profesörlüğü yapan Amis (2011) 'in de çocuk edebiyatı ile ilgili şu sözleri dikkat çekmektedir:

Bana bir çocuk kitabı yazmayı düşünüp düşünmediğim soruldu. Ben de cevap olarak “Ciddi bir beyin hasarım olsaydı, bir çocuk kitabı yazabilirdim” diyorum çünkü hikâyeyi kimin yönlendirdiğinin bilincinde olma benim için lanetli bir şeydir. Benim görüşüme göre kurgu özgürlüktür ve buna müdahale edecek herhangi bir şey kesinlikle kabul edilemez.

Amis bu sözleriyle yukarıda değinilen yazarlardan farklı olarak çocuk edebiyatının varlığını koşulsuz reddetmiştir. Amis' in çocuk edebiyatını kesin bir dille reddetmesine çocuk edebiyatında pedagojinin söz sahibi olması ve birtakım sınırlamaları beraberinde getirmesinin etkili olduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatına karşı çıkan birçok yazarın da temel dayanağı pedagojinin emrinde bir edebiyatın var olamayacağı düşüncesidir. Bu tartışmalar göz önüne alındığında çocuk edebiyatı alanında eser kaleme alan yazarların üzerine düşen sorumluluğun çok fazla olduğu görülmektedir. Hem pedagojinin hem de estetiğin isteklerini karşılayarak eser meydana getirmek ancak nitelikli yazarların harcı olduğunu da unutmamak gerekir. Bu nedenle çocuk kitabı olarak piyasaya sürülen her eserin yeterli niteliklere sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bir edebî faaliyetin çocuk edebiyatı başlığı altında ele alınabilmesi için çocukluğu anlatması tek başına yeterli değildir (Taşdelen, 2005). Ne yazık ki klasik anlayışı gözeterek eser kaleme alan yazarların çoğu, çocuklar için değil çocuklar üzerine yazmaktadır (Oğuzkan, 1997). Oysa çocuk edebiyatı titizlikle çalışılması gereken bir kitleye hitap etmektedir. Bu alanda eser kaleme alan yazarların yapacakları yanlışlar bir neslin gelişimini ister istemez olumsuz etkileyecektir.

Dilidüzgün (1996)'nın çocuk edebiyatı hakkındaki şu sözleri çocuk kitabı yazarlarının üstüne düşen sorumluluğu özetleme açısından önem arz etmektedir: “... bizim söz ettiğimiz kitaplar, edebî değeri olan, çocuk gerçekliğini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek sanatsal değeri olan kitaplardır.” (s.22). Dilidüzgün bu sözleriyle aslında çocuk edebiyatının genel yapısını ifade etmektedir. Çocuk edebiyatının sınırlarının belirlenmesi tartışmaları zayıflatacağı gibi çocuk edebiyatının gayelerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Çocuk edebiyatının sınırlarını ve niteliklerini anlamak da yazar, okur ve ebeveynin bu alanda sağlıklı adımlarla yürümesine yardım edecektir. Yakın geçmişte ve günümüzde bu niteliklerin

anlaşılmadığı; çocuk kitabı olarak yazılmadığı hâlde Robinson Crusoe gibi eserlerin çocuk klasikleri arasında gösterilmesinden, Ömer Seyfettin'in kitaplarının çocuk kitabı olarak bir dönem okul kitaplıklarında bulunmasından ve hatta 100 temel eser içerisinde Ömer Seyfettin'in eserlerine yer verilmesinden anlaşılmaktadır. Şirin (2007) bu listede yer alan kitapların nitelikli olmadığını ve liste oluşturulurken çocuk edebiyatı birikiminin göz ardı edildiğini ifade etmektedir. Turan (2006) ise Ömer Seyfettin'in kaleme aldığı eserleri şiddet ve ölüm olguları açısından incelemiş, bu eserlerin çocuklara okutulması konusuna çekimser yaklaştığını dile getirmiştir.

Pedagojinin çocuk edebiyatında önemli bir ölçüt olduğu, yukarıda çeşitli örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Gereğinden fazla pedagojik kaygılarla hareket edildiğinde yetişkin doğrularını çocuk okura dikte etmeye çalışan didaktik eserlerin ortaya çıktığı, pedagojiye verilmesi gereken önem verilmeyerek pedagoji göz ardı edildiğinde ise çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliğin ihlal edildiği görülmektedir. Çocuk psikolojisi alanında çalışmaları bulunan Yavuzer'in çocuk ve çocuk kitapları hakkındaki düşünceleri, pedagojinin çocuk edebiyatındaki yerine dikkat çekme açısından önem arz etmektedir. Yavuzer (2011) düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuğun yetişkinden farklı oluşu sadece bir basamak farkından değil, aynı zamanda bir nitelik ve zihniyet farkından kaynaklanır. Çocuk, 'eksik bir yetişkin' değil, fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir 'kişi' dir. Bu nedenle çocuk kitaplarının hazırlanmasında, çocuğun kişiliğinin, içinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişimin çeşitli evrelerinin sürekli olarak göz önünde bulundurulması gereklidir (s.188).

Yavuzer (2011) de yukarıdaki sözleriyle çocuk edebiyatında pedagojinin önemini gözler önün sermiştir ancak salt bir pedagojiden bahsettiğini veya pedagojinin emrinde gelişen bir edebiyattan bahsettiğini söylemek mümkün değildir. Salt pedagoji ile üretilecek eserler çocukların sanatsal zevklerden uzaklaşmasına ve dünyadan bihaber olmalarına neden olacaktır. Eseri didaktik bir dille inşa etmek, eserin edebi niteliklerden yoksun olmasına neden olmaktadır (Şimşek & Yakar, 2012). Çocuk edebiyatının estetik ve pedagoji kavramının aynı kazanda kaynatılmasıyla bir bütün olarak meydana gelebileceğini ve bu edebiyatın estetik ve pedagojinin zaferi olacağını söylemek en doğrusudur (Şirin, 2016). Bu bağlamdan hareketle estetiğin çocuk edebiyatında hayati bir niteliğinin olduğunu söylemek yerinde bir tutum olacaktır. Çağdaş çocuk edebiyatının temelini de estetik ve pedagojiyi göz önüne alarak eser veren, çocuğu bir birey olarak gören yazarlar oluşturmaktadır.

Çağdaş çocuk edebiyatının gündeme gelmesiyle birlikte çocuk kitaplarında konu seçimi de esneklik kazanmıştır. Çocuğun anlayabileceği her olay, çocuğa uygun olan her

duygu, çocuklar için yazılan eserlerin konusu olabilir (Sınar Çılgin, 2007, s.14) anlayışı hâkim olmaya başlamış, hatta çocuğa göreliği ve çocuk gerçekliğini dikkate alma koşuluyla her konunun çocuk edebiyatının muhtevasında yer alabileceği fikri (Dilizdüzgün, 1966) yerleşmeye başlamıştır. Bu fikir, korumacı bir tavırla çocuklara arınmış bir edebiyat sunma çabası içerisinde olanların tepkisiyle karşı karşıya kalsa da çocuk edebiyatının içine nüfuz etmiştir. Bunun sonucu olarak da yetişkinlerin dahi anlamakta güçlük çektiği; ölüm, engellilik, savaş, göç, şiddet, gibi konular çocuk eserlerinde ana ve yan temaları oluşturmaya başlamıştır. Örneğin; cinselliği kitaplarında tema olarak kullanmasıyla ünlenen ve bazı kitaplarının Türkçeye çevirisi yapılan Judy Blume (2005) *Orada mısın? Benim*, Margaret adlı eserinde cinsellik konusunu, Frank Cottrell Boyce (2016) *Benim Adım Hiç Kimse* adlı eserinde göç olgusunu, Bryndis Björqvinsdottir (2000) *Savaşı Bitiren Sinek* adlı eseriyle savaş konusunu, Pimm Van Hest (2017) *Annem Her Yerde* adlı eseriyle ölüm konusunu ele alan yazarlardan sadece birkaçıdır. Diğer taraftan akademi camiasında da sorun odaklı çocuk kitapları dikkat çekmekte ve çocuk edebiyatı alanında çalışan araştırmacıların çalışmalarına konu olmaktadır. Örneğin; Šubrtová(2009) çalışmasında savaş ve ölüm konusunu, Little (1986) engellilik konusunu, Blatt (1972) şiddet konusunu ele almıştır. Bu araştırmacılar dışında sorun odaklı konuları ele alan birçok araştırmacının varlığından söz etmek mümkündür.

Çocuk edebiyatının okuru, genel edebiyatın hitap ettiği okura oranla birtakım sınırlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sınırlamaların kaynağı ise ebeveyn, öğretmen bazen de yakın çevredir. Elbette ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için kılavuz görevi üstlenmelidir. Ancak bazı durumlarda üstlenilen rehberlik görevi yerini korumacı yaklaşıma bırakmakta ve çocuklar için steril bir yaşam alanı oluşturma düşüncesine bürünmektedir. Söz konusu steril bir yaşam alanı olduğu vakit de hayatın içerisindeki olumsuzluklar çocuğun yaşamından uzak tutulmaya çalışılmaktadır (Levy, 1966). Bu tutum çocuk edebiyatı eserlerinde aşırı kontrolcü yaklaşımı beraberinde getirerek aileler tarafından içinde en ufak olumsuzluk bulunan eserlerin reddedilmesine yol açmaktadır. Bu davranıştansa çocukların hayatları boyunca karşılaşılabileceği olumsuzlukları nitelikli edebî eserler aracılığıyla tanımaları çok daha güvenli bir yoldur. Sever (2007)'nin bu konudaki düşünceleri de dikkate şayandır: “Sanatçılar tarafından, çocuk gerçekliğine göre kurgulanan edebî metinler hem çizginin ve dilin güzelduyusal beğeni uyandıran olanaklarıyla hem de yarattıkları özdeşim örnekleriyle çocukluk evresinin en etkili duyarlılık kazandırma ve düşünce geliştirme araçlarıdır.” (s.43). Sever'in bu görüşüne göre çocuk kitapları çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine destek niteliğinde materyallerdir. Bu bağlamdan bakıldığında da çocuğun okuma kültürüne müdahale edecek bireylerin düşünceleri önem kazanmaktadır.

Düşüncelerin belirlenmesi söz konusu olduğunda ise okur merkezli edebiyat kuramları ön plana çıkmaktadır.

Okur merkezli kuramlar okumanın bir süreç olduğunu, okuyucunun metin karşısında edilgen bir konumda olmadığını, aktif bir şekilde yaşantılar yoluyla anlamı yeniden yapılandırıldığını ileri sürmektedir (Kim, 2004). Metnin okur olmadan bütün olmayacağını savunan okur merkezli kuramın perspektifinden bakıldığında edebiyat ve okur ayrılmaz bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısı da “çocuk kitaplarında hangi temalara yer verilmeli?” sorusuna cevap arama eyleminde araştırmacılara ışık tutması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri karşısında öğretmen adaylarının tepkilerini anlamak ve bu tepkilerin ortaya çıkışlarını incelemektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının ölüm, cinsellik, engellilik ve soykırım temaları karşısındaki düşünce, duygu ve tepkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölüm, cinsellik, engellilik ve soykırım konularının işlenişinde kullanılan dilin, üslubun, bağlamın ve çizimlerin çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adayları tarafından nasıl yorumlandığı; cinsiyet, çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve okuma alışkanlıklarının öğretmen adaylarının algısı üzerine ne gibi değişikliklere sebep olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu algılardaki değişikliklere sebebiyet verebilecek değişkenler alt problemler şeklinde irdelenerek araştırmanın problemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri karşısında öğretmen adaylarının tepkileri nelerdir?

Alt problemler.

1. Ölüm temalı eser karşısında öğretmen adaylarının cinsiyete göre tepkileri nelerdir?
2. Ölüm temalı eser karşısında öğretmen adaylarının okurluk düzeylerine göre tepkileri nelerdir?
3. Ölüm temalı eser karşısında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre tepkileri nelerdir?
4. Soykırım temalı eser karşısında öğretmen adaylarının cinsiyete göre tepkileri nelerdir?
5. Soykırım temalı eser karşısında öğretmen adaylarının okurluk düzeylerine göre tepkileri nelerdir?

6. Soykırım temalı eser karşısında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre tepkileri nelerdir?
7. Cinsellik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının cinsiyete göre tepkileri nelerdir?
8. Cinsellik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının okurluk düzeylerine göre tepkileri nelerdir?
9. Cinsellik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre tepkileri nelerdir?
10. Engellilik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının cinsiyete göre tepkileri nelerdir?
11. Engellilik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının okurluk düzeylerine göre tepkileri nelerdir?
12. Engellilik temalı eser karşısında öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre tepkileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İnsan bebeklikten yetişkinliğe erişme sürecinde belirli gelişim evrelerinden geçmektedir. Her gelişim döneminin de bireyler için önemi yadsınamaz bir gerçektir. Herhangi bir dönemde meydana gelecek problem bireyin gelişim seyrini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle eğitim programları, bireylerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak gelişimi bir bütün olarak ele almış ve gelişim alanlarının doğrudan veya dolaylı olarak birbirini etkilediğine dikkat çekmiştir (MEB, 2018).

Öğretmenin ve gelecekte öğretmen olacak adayların, eğitime katkıda bulunacağı öğrencilerin gelişim özelliklerinin farkında olması, eğitim yolunda atacakları adımların hedefe ulaşacak nitelikte olması için önem arz etmektedir. Edebiyat eserlerinin de çocuğun gelişimini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleri hakkındaki düşünceleri önem kazanmaktadır. Ancak literatürde öğretmen adaylarının, özellikle hassas ve tartışmalı konuları ele alan çocuk kitaplarının içeriği hakkında düşüncelerini, görüşlerini ve tepkilerini ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma çocuğun gelişiminde önemli rol oynayacak olan öğretmen adaylarının sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri karşısındaki tepkilerinin belirlenmesi ve öğretmen olduklarında öğrencileriyle kitaplar üzerinden nasıl etkileşim kuracaklarının anlaşılması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Çocuk edebiyatı eserlerinin çocukların dil becerilerine, zihinsel gelişimine ve üst düzey düşünme becerilerine etki ettiği,
2. Öğretmenlerin çocukların zihinsel gelişiminde önemli bir paya sahip olduğu,
3. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı hakkındaki görüşlerinin önemli olduğu varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı: Çocuk edebiyatı literatüründe yarım yüzyıllık bir geçmişe sahip olan sorun odaklı çocuk edebiyatı; çocukların hayata dair problemlerle kitaplar aracılığıyla karşılaşmasını sağlayan, çocuklara problem çözme becerisi kazandıran, engellilik, ölüm, savaş, göç, boşanma, şiddet, akran zorbalığı, mültecilik gibi hassas konuları ele alan çocuk edebiyatı alanıdır (Yılmaz, & Yakar, 2018).

Okur Merkezli Kuramlar: Edebiyat eleştirisinin geçmişten günümüze birçok şekilde ele alındığı görülmektedir: Marksist eleştiri, tarihsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, yapısal eleştiri, okur merkezli eleştiri... Bu eleştiri yaklaşımlarının her biri kendi yöntemini kullanarak merkezine metin, yazar, çevre, okur gibi farklı kavramları koymuştur. Okur merkezli eleştiri kuramları da edebiyat eleştirisinin merkezine okuru koymaktadır (Eagleton, 2014). Okurun alımlamasından yola çıkarak eseri anlamlandırma amacı taşıyan bu kuramların her biri kendi yöntemini oluşturmuştur. Bu nedenle bu kuramların en önemli ortak noktası okurdur.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması

Ölüm, yaşama arzusu içerisinde dünyaya gelen çoğu insanın korktuğu, yaşamın doğal bir parçasıdır. İnsanların hemen hemen hepsi için anlamlandırması oldukça zor, yakın çevresindekilerin ölümünü görmesi bir hâyli acı bir durumdur. Yetişkinlerin dahi kolay kolay kabullenemediği bu kavram, söz konusu çocuklar olduğu zaman içinden çıkılmaz bir hâl alabilmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri ölüm ile birlikte canlının dünyadaki varlığının son bulmasıdır. Çünkü insan, sevdiği insanı kaybetme korkusunu daima içinde barındırmaktadır. Yetişkinlerin ölüm karşısında belirli koşullarda psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğunda da çocukların ölüm olgusunu süratle kavramasını beklemek mantıklı bir tutum olmaktan çok öte gözükmektedir. Bu nedenle de çocuğun ölümü kavraması belirli bir sürecin sonunda gerçekleşmektedir. Çünkü çocukların hayata dair tecrübeleri ve gelişimsel özellikleri gereği biraz zamana ihtiyacı vardır.

Ölüm kavramının zihindeki gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kabaca şu şekilde sıralanabilir: Yaş, cinsiyet, kültürel kazanımlar, din, çevresel faktörler, sosyo-ekonomik düzey, deneyim ve bilişsel gelişim düzeyi. Bunların dışında birçok etkeni de ölüm kavramının zihindeki gelişimini etkileyen faktörler arasına almak mümkündür. Bu faktörler arasında ölüm kavramını inceleyen çalışmalara sıklıkla konu olan değişkenlerden biri bilişsel gelişim düzeyidir. Kastenbaum ve Aisenberg (1972), Koocher (1973), Lonetto (1980), Nagy (1948) gibi birçok araştırmacı, ölüm kavramının edinimi ile bilişsel gelişim dönemleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir.

Çocuğun dünyayı nasıl algıladığını, gelişim sürecinde çevresindeki değişimlere nasıl tepki verdiğini ve çevresini nasıl gördüğünü Piaget, Bruner ve Vygotsky açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2007). Ancak bilişsel gelişim söz konusu olduğunda akla gelen ilk isim Piaget'dir. Piaget bilişsel gelişimi 4 evrede incelemiştir. Bu evreler: Duyusal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri) dir. Ayrıca Piaget kavram gelişimini ikiye ayırmaktadır. İlki çocuğun dışardan bir yardıma ihtiyaç duymaksızın, eğitim almadan ve bilinçli bir öğrenme sonucu öğrenmediği kendiliğinden öğrenilen kavramlar; ikincisi ise yardım alarak, eğitim yoluyla ve bilinçli şekilde öğrenilen kendiliğinden gelişmeyen kavramlardır (Erdener, 2009).

Buradan yola çıkarak da basit bir akıl yürütmeye, temel kavramların öğrenilmesiyle –bilişsel gelişim dönemleriyle paralel olmak kaydıyla- ölüm gibi soyut kavramların öğrenilmesine zemin hazırlanmaktadır denilebilir.

Ölüm kavramının sağlıklı bir şekilde algılanması için bazı alt kavramların öğrenilmesi gerekmektedir. Bu alt kavramlar yapılan birçok araştırmada şu şekilde ele alınmıştır: Yaşamın son bulması, geri döndürülemezlik, işlevsizlik, evrensel olma, nedensellik (Nagy, 1948; Speece, & Brent, 1993). Yaşamın son bulması; duygu, düşünce, hareket gibi canlılara özgü özelliklerin sona ermesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşamın son bulması alt bileşeni kendi içerisinde geri döndürülemezlik ve işlevsizliği barındırmaktadır. Geri döndürülemezlik, canlı formdan cansız forma geçişi simgelemektedir. Ölen kişinin tekrardan hayata döndürülemeyeceğini, mevcut durumun tersine çevrilemeyeceğini ve geri alınamayacağını belirtmektedir (Speece, & Brent, 1993). İşlevsizlik ise tüm yaşam fonksiyonlarının sonlanmasını ifade etmektedir. Kalbin durması, solunum gibi canlıya atfedilen özelliklerin mutlak olarak sonlanması anlamına gelmektedir (Corr, & Balk, 2010). Bir diğer alt bileşen olan ölümün evrenselliği, ölüm kavramının en karmaşık alt boyutlarından biridir. Kapsayıcılık, kaçınılmazlık ve öngörülemezlik gibi üç alt bileşenden meydana gelmektedir. (Corr, & Balk, 2010, s30). Canlı varlıkların kesin olmamakla birlikte ana rahmine düştüğü vakit doğumları belirlenmiş olmaktadır. Aynı zamanda insan, ölümlü bir varlık olarak bir gün öleceği gerçeğiyle hayatına devam etmektedir. Ancak ölümün ne zaman gerçekleşeceği konusunda kesin bir fikir sahibi olamamaktadır. Bu nedenle ölüm öngörülemez bir olgudur. Ayrıca ölüm, dünya üzerinde canlı her varlık – insan, bitki, hayvan- için geçerli olduğundan kapsayıcı özellik sergilemektedir. Son olarak evrenselliğin diğer alt bileşeni kaçınılmazlık ise dünya üzerinde canlı her varlığın ölümle karşılaşacağını belirmesi açısından önemli bir alt bileşendir. Bu nedenle ölümün evrenselliği insanoğlu tarafından en zor kabul edilen kavramdır. Çünkü insana kendisinin ve sevdiklerinin ölümle bir gün karşı karşıya kalacağı gerçeğini öğretir. Son bileşen nedensellik ise ölümün bir nedene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Neden sonuç ilişkisinin kurulması ölüm gibi zor bir kavramın öğrenilmesinde etkili bir yaklaşım olabilir. Tüm bu alt kavramların öğrenilmesi çocuğun ölüm anlayışı geliştirmesi için önemli olduğundan her bir kavram büyük önem taşımaktadır.

Ölüm kavramının alt boyutları ve çocuğun bunları edinme süreci birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu konuda yapılan ilk araştırmalardan biri de Nagy (1948)'in araştırmasıdır. Üç ile on yaş aralığındaki 378 çocuktan ölüm hakkında yazılı , sözlü doküman ve çizimlerden oluşan çeşitli veriler toplamıştır. Çalışmasında tespit ettiği bulgulara göre çocukların dokuz yaşına kadar ölümün alt bileşenlerini doğru şekilde kavrayamadığını

belirtmiştir. Örneğin çocukların ölen insanların müdahale olmaksızın tekrar canlanabileceğini, ölümden sonra da insanın yaşam belirtileri gösterdiğini, belirli koşullarla insanların ölümden kurtulabileceğini düşündüğünü ileri sürmektedir. Nagy'e göre çocuk dokuz yaşına kadar ölümün geri döndürülemezliği, kaçınılmazlığı ve evrenselliği hakkında tam bir bilgiye sahip değildir. Gartley ve Bernasconi (1967) ise beş buçuk ve on dört yaş aralığındaki dinî eğitim alan 60 çocukla ölümle ilgili tepkilerini belirlemek için görüşme yapmıştır. Gartley ve Bernasconi çalışmasında kavramlar ve yaş arasında sıkı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yaş küçüldükçe ölüme dair algının zayıfladığına değinen araştırmacılar, küçük çocukların ölümü kendi yaşamlarından uzak bir olgu olarak gördüğünü, yaş arttıkça ölüm algısının güçlendiğini ve bu çocukların somut bir gerçeklik olarak ölümün varlığından haberdar olduğunu belirtmektedir. Anthony (1972) ise ölümün alt kavramlarından ölümün geri döndürülemezliği ve işlevsizliği hakkında bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda on yaşındaki çocukların %60'ının geri döndürülemezliği, on bir yaşındaki çocukların %40'ının işlevsizliği anladığını belirtmiştir. Başka bir deyişle Anthony'e göre on bir yaşındaki çocukların dahi büyük çoğunluğu işlevsizlik kavramını anlamamaktadır. Childers ve Wimmer (1971) ise diğer çalışmalardan farklı olarak ölüm kavramı farkındalığının yaştan bağımsız şekilde oluştuğunu öne süren bir araştırma yapmıştır. Yaşları dört ile on arasında olan çocuklarla yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkenini de hesaba katarak 38'i kız, 37'si erkek olmak üzere 75 çocuk ile çalışmıştır. Childers ve Wimmer ölüm ve alt kavramlarını edinme yaşını net olarak ortaya koymak yerine dört ile on yaş arası çocukların yüzde kaçının bu kavramlar hakkında bir bilince sahip olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin ölümün evrenselliğine karşı dört yaşındaki çocukların %11'i, beş yaşındakilerin %20'si, sekiz yaşındakilerin %75'i, on yaşındaki çocukların ise %100'ü bilinçli tepki vermiştir. Ancak ölümün geri döndürülemezliği konusunda on yaşındakilerin dahi tam bir anlayışa sahip olmadığını belirtmektedir.

Araştırmalardan da anlaşıldığı üzere ölüm anlayışının kesin çizgileri bulunmamaktadır. Belli bir bilişsel olgunluğa gelmeden önce de çocuk ölüm olgusunun farkında olabilir. Aslında bilişsel gelişim çocukların genel olgunlaşmalarının sadece bir parçasıdır ve bu olgunlaşma karmaşık bir yapıya sahiptir. İç ve dış birçok faktörden etkilenebilir (Corr, & Balk, 2010, s.28). Çocukların bireysel farklılıkları yadsınamaz bir gerçektir. Savaş ve soykırımla karşılaşan çocuğun veya çocukların ölüm hakkındaki görüşleri ile dünyanın çok daha huzurlu bir köşesinde yaşayan çocuğun veya çocukların görüşlerinin aynı olmasını beklemek doğru değildir (Corr, & Balk, 2010, s.28). Çocuğun yaşama dair deneyimleri, çevresi ile etkileşimi yetiştirdiği coğrafya, benimsediği din ve birçok kültürel öge

ölümüne bakış açısına etki etmektedir. Bu nedenle ölüm kavramının edinimi ile ilgili yapılacak araştırma, bütün bu değişkenler göz önünde bulundurduğu zaman sağlıklı sonuçlara ulaşabilir.

Çocuk, ölüm gibi travma yaratabilecek bir durum ile somut olarak karşılaştığında kendisini duygusal bir yıkım içerisinde bulabilir. Bu kayıp sürecinde ise keder ve yas gibi duygusal tepkiler vermesi çok olasıdır (Webb, 2011, ss. 7-8). Bu gibi durumlarda da çocuğun yakınlarına büyük sorumluluk yüklenmektedir. Ölümle karşı karşıya kalan çocuğun kaygısını bir nebze de olsa azaltmak için anne ve babanın çocuğu bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir. Ancak bazı ebeveynler bu hususta yeterli donanıma sahip olmayabilir. Bu gibi durumlarda aileler çocuk edebiyatı eserlerinden yardım alabilir. Bu kitaplar ölüm gibi zor bir konuyu çocuklara anlatmaya yardım edebilir. Psikolojik tedavi yöntemi olarak kullanılan bibliyoterapi² yardımıyla çocukların bu gibi konularla yüzleşmesi sağlanabilir. Bibliyoterapi, ölüm gerçeği ile yüzleşen çocukların tedavisi için etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Sheridan, Baker, & de Lissovoy, 1984). Ayrıca bibliyoterapi sadece terapi amaçlı kullanılan bir yaklaşım olmaktan öte, çocuklar için önleyici bir yöntem olarak da kullanılabilir (İlter, 2015). Bu durum veya çocukların ölüm algısını geliştirmek için kullanılabilecek ölüm temasını ele alan birçok çocuk kitabı bulunmaktadır.

Ölüm, sözlü gelenekten günümüze ninnilerde, destanlarda, masallarda, hikâyelerde ve birçok edebî eserde kurgu ağının içerisinde yer almıştır. Ninni ile ilgili tasnif çalışmaları incelendiğinde de konusu ölüm olan birçok ninniye rastlanmaktadır. Farsakoğlu Eroğlu (2011) yaptığı çalışmasında ölümün niniye yansımasını şu şekilde ifade etmektedir: “Ölüm ve ayrılığın ninnilere yansıyan vehicesinde, ölümün Allah’ın emri olduğu; zor olan kısmın ayrılık olduğunu; Azrâil’in can alırken genç-yaşlı ayrımı yapmadığı vb. ifadeler görülmektedir.” (s.89). Demir ve Demir (2010) ise 0-6 yaş grubundaki çocuklara temel ihtiyaçları, günlük yaşamın temel kuralları, insan vücudu, takvim, saatler gibi birçok bilginin ninnilerle öğretildiğini ve ninnilerin ebeveynlerin eğitim aracı olduğunu belirtmektedir. Demir yaptığı derleme çalışmasında konusu ölüm acısı olan 21 ninni tespit etmiştir. 0-6 yaş grubu çocuklara bu ninnilerin söyleniyor olması çok erken yaşlarda çocukların ninniler aracılığıyla ölümden haberdar edildiğini göstermektedir.

Sözlü geleneğin önemli bir parçası olan destanlarda da ölüm karşımıza çıkmaktadır. Bu tarz anlatılar arasında 7’den 70’e birçok Türk insanının hakkında az veya çok bilgi sahibi olduğu Dede Korkut Oğuznâmeleri’nin içerisinde de ölüm temasının yer aldığı görülmektedir.

² Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(20), 143-149. doi: 10.1501/Egifak_0000001053

Ergin (2017) tarafından düzenlenerek yayımlanan Dede Korkut Kitabı'nda yer alan Duha Koca Oğlu Deli Dumrul boyunda ölümün dile getirildiği kesitlerden biri şu şekildedir:

Biliyor musun neler oldu
Gök yüzünden al kanatlı Azrail uçup geldi.
Benim beyaz göğsümü bastırıp kondu
Benim tatlı canımı alır oldu
Babama ver dedim can vermedi
Anama vardım can vermedi
Dünya şirin can tatlı dediler
Şimdi
Yüksek kara dağlarım sana yaylak olsun
Soğuk soğuk sularım sana içme olsun
Tavla tavla –koç –atlarım' sana binek olsun
Penceresi altın otağım sana gölge olsun
Katar katar develerim sana yük taşıyıcısı olsun
Ağıllarda beyaz koyunum sana şölen olsun
Gözün kimi tutarsa gönlün kimi severse
Sen ona var
İki oğlancığı öksüz koyma (ss. 80-81).

Sözlü gelenekten beri çocuk için üretilen ve çocuğun muhatap olduğu eserlerde yer alan ölüm kavramı, yakın geçmiş ve günümüzde de birçok yazarın eserine konu olmuştur. Ömer Seyfettin, Kemalettin Tuğcu gibi yakın geçmişimize damga vuran ve günümüzde birçok çocuk kitabı kaleme almış olan Sevim Ak, Gülsen Dayıoğlu gibi yazarların ölüm konusunu ele aldığı görülmektedir.

Bir dönem 100 Temel Eser listesinde de eserleri bulunan Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde ölüm kavramı sıklıkla yer almaktadır. Turan (2006), Ömer Seyfettin'in eserleri üzerine yaptığı araştırmasında eserlerde bulunan ölüm ve şiddet unsurları üzerinde durmuştur. Bu eserlere Primo Türk Çocuğu adlı hikâye örnek verilebilir. Hikâyede savaş ve ölümün bir arada yer alması dikkat çekmektedir. Hikâye boyunca savaş manzarası çizilmiş ve savaşın getirdiği kan, vahşet ve ölüm alelade bir şekilde satırlar arasına yerleştirilmiştir. Şu satırlar betimlemenin şiddetini gözler önün sermektedir: “ İşte bu, Türk düşmanlarının kanı... Koca bir göl olmuş... Uçsuz bucaksız bir göl...” (s.134). Örnek verilebilecek bir diğer eser ise Aleko Bir Çocuk adlı eserdir. Bu eser de Primo Türk Çocuğu hikâyesi ile benzer nitelikler taşımaktadır. Vatanı için mücadele eden bir çocuğun baş kahraman olduğu bu hikâye de açık bir şekilde ölümü ele almaktadır. Eserlerin pedagojik kaygılardan uzak olması ebeveyn ve

araştırmacıların eleştirilerine maruz kalmasına neden olabilir ancak toplumsal mücadele döneminde kaleme alınan eserler olduğu için bu eserler yorumlanırken yazarın içerisinde bulunduğu mevcut durum göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca Aytekin (2008, s.99); Aleko gibi vatan, millet duygusunu işleyen bu hikâyelere çocukların büyük ilgi duyduğunu dile getirmektedir.

Çocuk edebiyatı denildiğinde akla gelen diğer yazar ise Kemalettin Tuğcu'dur. Çok fazla eser kaleme alması sebebiyle birçok araştırmaya konu olmuş (Balta, 2017; Güney, 2007; Şimşek, 2005), aynı zamanda da birçok eleştirinin hedefi olmuştur (Şimşek, 2005). Kemalettin Tuğcu'nun eserleri üzerine yapılan araştırmalarda eserlerinin birçoğunda ölüm konusunun yer aldığı belirtilmiştir. Güney (2007), Kemalettin Tuğcu'nun kaleme aldığı 50 eseri incelemiş, eserlerin 49'unda ölümün yer aldığını ifade etmiştir. Köylü Çocuk, Kaçakçı Ali Rıza, Cambazın Kızı, Göçmen Kızı, Süt Kardeşler adlı eserler ölümün yer aldığı eserlerden sadece birkaçıdır.

Günümüzde hâlâ eser kaleme alan Sevim Ak'ın da ölüm olgusuna yer verdiği görülmektedir. Sevim Ak'ın sekiz eseri üzerine bir inceleme yapan Şen (2016), yazarın eserlerinde işlenen ölüm olgusunu betimlemeye çalışmıştır. Şen, Sevim Ak'ın eserlerinde ölüm olgusunun merkeze oturtulmadığını ve çocuğu yaşamın gerçekleriyle yüzleştirdiğini, ölümü çocuğu olumsuz etkilemeyecek şekilde ele aldığını belirtmiştir. Örneğin, Sıcak Çikolatalı Yolculuklar adlı eserinde Yalova'da yaşayan bir ailenin deprem sonrasında dağılmasını anlatmaktadır. Çocuğun ölüm olgusunu anlamasına yardımcı olmak için farklı durumları da okura sunan eser, çocuğun ölümü anlamlandırmasına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Ayrıca Uzuner Yurt (2013) de çalışmasında Sevim Ak'ın eserlerinde ölüm olgusunun varlığına dikkat çekmiştir. Bu eserler dışında Türk edebiyatında Fadiş (Dayıoğlu, 2008), Kuş Olsam Evime Uçsam (Öztürk, 2016), Gülibik (Öner, 2016) gibi çocuklar ve ebeveynler tarafından sevilerek okunan birçok eserden bahsetmek mümkündür.

Türk yazarların dışında yabancı yazarlar tarafından kaleme alınan ve Türkçeye çevirisi yapılarak edebiyatımızda yer bulan ölüm temalı birçok eser bulunmaktadır. Mesela "Ördek, Ölüm ve Lale" Alman yazar ve illüstratör Wolf Erlbruch (2009) tarafından yazılan bu eser okul öncesi çocuk kitaplığında yer almasına rağmen ölüm kavramını çarpıcı bir şekilde dile getirir. Bir ördeğin ölümle tanışması ve kısa süreli arkadaşlığını anlatan kitapta bulunan şu ifadeler kitabın ölümü ele alışı hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir:

Kimsin sen ve neden beni takip edip duruyorsun? "Sonunda beni fark etmene sevindim." Dedi Ölüm. "Ben Ölüm'üm."... "Beni almaya mı geldin?" "Yeni gelmiş değilim, doğduğun günden beri hep yakınındaydım. Ne olur ne olmaz

diye.”... “Yani başına kötü bir şey gelirse diye. Ağır bir soğuk algınlığı ya da bir kaza...” (ss. 1-4)

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere ölüm vücut bulmuş bir şekilde kişileştirilmiştir. Ördek ile aralarındaki sohbetten de anlaşıldığı üzere yazar, okul öncesi kitaplığında bulunan bu eserde ölüm kelimesini sansürlemeden dile getirmiş hatta ölümün olası nedenleri hakkında çocuk okura ipuçları sunmuştur. Ulf Nilsson ve Anna-Clara Tidholm (2018) tarafından kaleme alınan Elveda Bay Muffin de Ördek, Ölüm ve Lale gibi çocuklara ölüm olgusunu şiddetli sarsıntılara sebebiyet vermeyecek şekilde anlatmaktadır. Muffin ömrünün sonuna gelmiş yedi yaşlarında bir kobay faredir. Eşi bir arı sokması nedeniyle ölmüştür. Yaşadığı evin kızı, yazdığı mektuplarla hem Muffin’i hem de okuru ölümüne hazırlamaktadır. Kitabın ilerleyen sayfalarında Muffin hayata gözlerini yumduktan sonra evin kızı şu sözlerle Muffin’e veda eder:

Şimdi sen Bay Muffin, şimdi sen,
Bizden daha iyi biliyorsun ölümün ne olduğunu.
Ölüm ya bir dinlenme, korkmamalı ölümden,
Ya da bir yol, sonsuz yaşama ve mutluluğa giden.
Öyleyse korkmak niye ölümden?
Öyle değil mi Bay Muffin, bilirsin sen?

Yukarıda verilen örnekler dışında Ben’in Gemisi (Koolwijk, 2016), Annem Her Yerde (Hest, 2017), Minik Çinli Kız (Grindley, 2016) , Dedem Bir Kiraz Ağacı (Nanetti, 2019), Bir Şeftali Bin Şeftali (Behrengi, 2016) gibi ölüm konusunu ele alan ve çevirisi yapılarak edebiyatımıza kazandırılan birçok eser vardır.

Çocuk edebiyatında ölüm ile ilgili araştırmalar.

Çocuk edebiyatında ölüm konusunu işleyen eserlerin sayısının giderek artması ve yapısı gereği çocuklar tarafından anlaşılması zor bir konu olması çocuk edebiyatında ölüm ile ilgili yapılan çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Örneğin Sadler (1991) araştırmasında 1969-1991 yılları arasında büyükanne ve büyükbaba ölümlerini içeren 29 kitabı incelemiş, kitaplar hakkında okura bilgi vermiştir. Kitaplardaki ölümü şu şekilde aşamalara ayırmıştır:

1. Çocuk ile büyükanne-büyükbaba arasındaki ilişki
2. Büyükanne veya büyükbabanın hasta olması
3. Büyükanne veya büyükbabanın ölümü
4. Çocuğun yas dönemi ve toparlanması (s. 246)

Ayrıca Sadler incelediği kitaplarda büyükanne ve büyükbabaya karşı sevgi ve saygının aşıldığını belirterek bu tür kitapların kültürel mirası gelecek nesillere aktarma görevi üstlendiğini de belirtmektedir.

İlk çalışmalardan biri ve uygulamalı araştırma olması nedeniyle zikredilmesi gereken çalışmalardan diğeri ise Danielson (1985)'un araştırmasıdır. Danielson geçmişte çocuklara ölümün korkutucu ve didaktik bir şekilde anlatıldığına değinerek Koocher, (1973), Nagy (1959) gibi araştırmacılarla birlikte ölüme bakış açısının değiştiğini dile getirmektedir. Olumlu yönde değişen bakış açısının çocuk kitaplarına da yansıdığını belirten Danielson, 6. Sınıf öğrencilerine ölüm temalı eserler okutmuş, onların ölüm ve kitap hakkındaki görüşlerini almıştır. Çocukların ilk başlarda kitapları ve kendi ölümlerini tartışmaktan rahatsız olduklarını ancak daha sonra kitapları sevmeye başladıklarını, çocukların ölümü kavramaya çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmanın sonuç kısmında ise ölüm temalı kitapların uzun yıllar boyunca tehdit içerdiğini ancak yeni yeni okura sunulan kitapların çocuklar tarafından ölümün anlaşılması hususunda önemli bir aşama kat ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bu kitapların çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sunduğunu ve çocukları eğlendirirken eğittiğini vurgulamaktadır.

Tribunella (2010) ise *The Use of Trauma in American Children's Literature* adlı çalışmasında edebî eserlerde sevilen bir nesnenin ya da kişinin kaybının yarattığı travma ve travma sonrasındaki olgulaşmayı ele almaktadır. Araştırmacı Amerikan tarihsel devrim sürecini anlatan eserlerden holokostlarda yanan çocukları anlatan eserlere uzanan geniş bir yelpazeyi tercih etmiş ve ölüm travmasına neden olacak birçok eser incelemiştir. Tribunella araştırmasında çoğu zaman travma deneyimi ile olgunluğa ulaşıldığını belirtmiş, çocuk edebiyatının genel değeri hakkında sorular ortaya koymuş ve bazı eserlerin çocuk edebiyatında okutulmaya neden ihtiyaç duyulduğu konusuna değinmiştir. *When Children Die in War: Death in War Literature for Children and Youth* adlı çalışmada Šubrtová (2009) ise Rus, Çek ve Slovak çocuk edebiyatında savaş ve ölüm temasının birlikte kullanıldığı eserlere dikkat çekmiş, savaş ve ölüm olgusunun ele alınış biçimlerini irdelemiştir.

Türkiye'de ise *Violence and death in stories of war period writer* başlıklı makalesinde Turan (2006), Ömer Seyfettin'in eserlerinde şiddet ve ölüm olgusunu incelemiştir. Kitapta bulunan ölüm sahneleri hakkında birçok tespitte bulunan araştırmacı, bu sahnelerin çocukları karamsarlığa itebileceğini ifade etmiştir. Çocuklarda geleceğe dair karamsar bir bakış oluşturmada dışında diğer toplumlara karşı kin ve nefret algısına neden olabileceğini belirtmiştir. Aytekin (2008), Türk ve dünya edebiyatında yer alan bazı ölüm temalı eserleri ele almıştır. Eserlerde ölüm olgusunun ele alınışını inceleyen Aytekin, çalışmanın sonuç

kısımında ölüm konusunun oldukça hassas bir konu olduğuna ve çocuğun ruh hâlini kavramaksızın ele alınacak eserlerin çocuğun psikolojisini olumsuz etkileyeceğine değinmiştir. Ayrıca 19. ve 20. yüzyılda ortaya çıkan kitaplarda çocuğun manevi tasvirleri kabul etmeye yönlendirildiğini belirttikten sonra günümüzde durumun değiştiğine ve çocukların sorgulamaya başladığına değinmiştir.

Öztürk (2017) ise Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması (Okur Merkezli Bir Araştırma) adlı uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Ölüm temalı eserlere çocukların verdiği tepkileri inceleyen Öztürk, literatüre önemli katkılarda bulunmuştur. Bu tepkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyen araştırmacı, ölüm karşısındaki tepkilerin okuma alışkanlığı düzeyi, cinsiyet ve ölümle ilgili yakın zamanlı tecrübe gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini dile getirmiştir. Ayrıca Öztürk çalışmanın sonunda tespit ettiği bulgulardan hareketle çocuğun hayatında önemli rolü bulunan ebeveynlere, öğretmenlere, çocuk edebiyatı yazarlarına ve araştırmacılara önerilerde bulunmuştur. Bu ve benzeri araştırmaların sayısında sağlanacak artışın, ölüm gibi travma yaratabilecek hassas bir konuyla çocukların yüzleşmesini kolaylaştıracağı, ebeveynlere ölümü anlatma hususunda yardımda bulunacağı ve çocuk edebiyatı yazarlarına faydalı olacağı söylenebilir.

Çocuk Edebiyatında Cinsellik Teması

Çocuk edebiyatı, çocukların ve gençlerin hatta yetişkinlerin üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Çocuklarda ve gençlerde toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşmasına, çocukların ve gençlerin cinsiyet rollerini öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Chick, 2016). Bu nedenle de çocuk edebiyatı çocuklara aile yapısı, cinsiyet normları ve cinsellik hakkında doğrudan veya dolaylı şekilde bilgi sunmaktadır. Bu bilgi sunma eylemini gerçekleştirirken –nitelikli çocuk kitapları- okura salt bilgi aktarma amacı gütmeyen, okura sanatsal ve estetik doyuma ulaşma süreci içerisinde istifade edebileceği açık kaynaklar sunar. Bir başka deyişle okura hem estetik haz yaşama hem de cinsellikle ilgili birtakım kavramlar hakkında deneyim sahibi olma imkânını verir.

Aileler, cinsiyetinin belirlenmesiyle birlikte toplumsal cinsiyetin kalıplaşmış yargılarını hızlı bir şekilde çocuğa aktarmaya başlar. Örneğin ana rahminde bebeğin cinsiyetinin öğrenilmesinin ardından kızların odası pembe, erkeklerin odası mavi olarak tasarlanır. Daha sonrasında kız çocukları bebek, makyaj malzemesi, mutfak eşyaları vb. dişil özellikler taşıyan oyuncaklarla başbaşa kalırken; erkek çocukları araba, robot, kamyon gibi toplum tarafından eril özelliklerin yüklendiği oyuncaklarla oynamaktadır. Erkek çocuklara ‘aslanım’, ‘koçum’ gibi ifadelerle hitap edilirken, kız çocuklarının prenses olarak nitelendirilmesi çocukların toplumsal cinsiyet normlarına dair algılarını şekillendirmektedir.

Aileden sonra –çoklu medya kaynakları başta olmak üzere- çocuğun toplumsal cinsiyetle ilgili kavramları gördüğü ve deneyimlediği pek çok çevresel uyarandan biri de çocuk kitaplarıdır. Bir başka şekilde ifade edilecek olursa çocuk edebiyatı başlığı altında yayınlanan kitaplar da toplumsal cinsiyet normları hakkında çocukların fikir sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu noktada şunun altını çizmek gerekir: Cinsiyet rollerinin bir dayatmaya dönüşmesi hâlinde çocuğun gelişiminin büyük oranda olumsuz etkileneceği uzmanlarca tespit edilmiştir (Narahara, 1998). Sayıca az olmakla birlikte son dönemde –yetişkin edebiyatı için bile sancılı bir süreç yaşamakta olan- cinselliğin çocuk edebiyatının gündemine gelmesi, kaçınılmaz olarak birtakım kaygılar uyandırmaktadır. Zira çocuğun gelişimsel özelliklerinden bîhaber yazılan eserlerin onlarda travmatik yaşantılar oluşturmaları olasıdır.

Çocuk edebiyatında ele alınan konuyla ilgili toplumsal hassasiyet arttıkça o konunun kabul edilebilirlik seviyesinin düştüğü, giderek karmaşık bir probleme dönüştüğü ve bu problemle ilgili tartışmaların kıvılcımlarının aleve dönüştüğü söylenebilir. Gurdon (2011) çocuk edebiyatında cinsellik konusunun işlenmesinin çocukları psikolojik olarak olumsuz etkileyeceğini, çocukların eserden etkilenecek toplumsal normlardan uzaklaşacaklarını ve ahlaki olarak kabul görmeyen davranışlarda bulunma eğiliminde olacaklarını belirterek cinselliğin çocuk edebiyatında yerinin olmadığını belirtmektedir. Diğer taraftan Bodart (2006) ise çocuk okurun eser aracılığıyla hassas konular hakkında bilgi edinmesinde bir sakınca olmadığını hatta cinselliği ele alan eserlerin çocukların gelişimsel özelliklerini olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Öte yandan cinsellik gibi travma yaratabilecek bir konunun çocuk kitaplarında yer bulması, pedagojik anlayış ve estetik bakış arasında oluşan gerilimi artırmaktadır. Çocuğun yetişkin bireylerden farklı gelişimsel özelliklere sahip olmasını dayanak noktası olarak ele alan pedagojik çocuk edebiyatı savunucuları (Gökşen, 1980) ve yaşamın içerisinde bulunan her konunun ölçülü bir şekilde çocuk edebiyatının muhtevasını oluşturabileceğini kabul edenler (Dilidüzgün, 1996) arasındaki tartışma cinselliğin çocuk kitaplarına dâhil edilmesiyle birlikte daha da derinleşmektedir. Aslında cinselliğin çocuğa okutulan eserlerde yer bulması yeni bir olgu değildir. Çocuklara günümüzde de okutulan *Pamuk Prenses*, *Uyuyan Güz* gibi birçok masalın sansürlenmeden önceki versiyonlarının çocuklara uygun olmayan sahneler yer verdiği (Sezer, 2004) yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bilkın (2001) Freud'un masallardaki cinsellik olgusuna dair görüşlerini paylaşarak *Kırmızı Başlıklı Kız* masalındaki cinselliği çağrıştıran imgelere değinmiştir. İsmi zikredilenlerin yanı sıra birçok masal zaman içerisinde sansürlenerek günümüzde çocuklara okutulmaktadır. Gün geçtikçe de sansür farklı boyutlara taşınmaktadır. Örneğin Kelly (2019) tarafından kaleme alınan ve Natalia Moore tarafından resimlenen *Pamuk Prenses*'te, prensesi uyandırmak için var olan öpme sahnesi, boğaza takılan elmayı

çıkarmak için cam tabuta çarpma sahnesine dönüştürülmüştür. Masalı yeniden yorumlayan yazar, prensesi kurtarmak için daha az cinsellik içeren –hatta neredeyse içermeyen- bir sahne tasarlamıştır. Masalların ilk versiyonlarındaki çocuğa uygun olmayan sahneler ne derecede çocuk okur için zararlıysa, aşırı denetim mekanizması ile hareket ederek eserlerde böylesi anlamsız sansürlerin yapılması da bir o kadar zararlı olabilir. Çocuk edebiyatı, eğitsel kaygılardan kaynaklanan güçlü bir denetim ve sansür mekanizması ile gelişimsel özelliklerden bîhaber sınırsız bir özgürlük anlayışının arasında makul bir zemine yerleştirilmek durumundadır.

Salt korumacı bir tavır sergileyerek çocukların hayata dair deneyim kazanmalarını engellemek çocuğun gelişimine katkı sağlamaktan çok uzaktır (Peleg-Popko, & Dar, 2001). Çocuğun hayatı boyunca karşılaşacağı sorunlardan bihaber yetişmesi yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine büyük ölçüde engel olacaktır. Çağdaş çocuk edebiyatının da dayanak noktası olan çocukların hayatı boyunca karşılaşacağı problemlerle kitaplar aracılığıyla tanışması gerektiği düşüncesi, hassas konuların – çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak- çocuk kitaplarında hızlı bir şekilde yer almasına ön ayak olmuştur. Ancak bu kitapların –çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alsa bile- kaygı düzeyi yüksek ebeveynlerin tepkileriyle karşılaşmaları olasıdır. Hem ebeveynlerin tamamının nitelikli eser ile niteliksiz eseri ayırt edebilme yeterliliklerine sahip olmayışları hem de çocuk kitabı olarak çocuk okurun beğenisine sunulan kitapların tamamının nitelikli olmayışı bu sonucu doğurmaktadır.

Her şeye rağmen cinsellik konusunun çeşitli biçimlerde çocuk edebiyatında yer aldığı görülmektedir. Yazarlar, çocukların ‘Ben nasıl doğdum?’ sorularına cevap ararken veya toplumsal cinsiyetle ilgili sorunları gündeme getirirken, zaman zaman da bir aşk hikâyesinin içerisinde cinselliği eserlerine taşıyabilmektedir. Örneğin, bu araştırmada kullanılan Peter Härtling (2005)’in kaleme aldığı Benjamin Anna’yı Seviyor adlı kitapta iki çocuğun yaklaşması ele alınmaktadır. Alman asıllı olan Anna, ailesi ile birlikte Polonya’dan Almanya’ya göç eder. Mülteci konumuna düşen Anna; yoksul, suskun ve çekingen bir kişiliğe sahiptir. Almanya’daki yeni okulunun ilk gününde arkadaşları tarafından dışlanır. Anna’yı dışlayanlardan biri de kitabın ilerleyen sayfalarında Anna’ya karşı farklı duygular besleyecek olan Benjamin’dir. Aralarındaki arkadaşlık ilişkisi zamanla yerini sevgiye bırakmakta ve göl kenarında akıllara cinselliği getiren sahneler yer almaktadır

Estetik ve pedagoji arasında bir denge oluşturulmaya çalışılarak ortaya konan sanatsal eserler dışında, pedagojik bir anlayışla kaleme alınan, çocuklara cinsel eğitim verme amacı güden eserler de vardır. Örneğin, Defne Ongun Müminoğlu (2016) tarafından kaleme alınan

Burcu ve Berk ile Cinsellik Cinselliği Keşfediyoruz adlı eser, çocuklara cinsel eğitim vermek amacıyla yazılmış resimli çocuk kitabıdır. Kitap, Toro isimli bir köpek üzerinden çocuklara cinsiyet kavramını anlatmaya çalışmaktadır. İçeriği ve resimlerinden de anlaşıldığı üzere pedagojinin yoğun bir şekilde nüfuz ettiği cinsel eğitim kitabıdır. Örnek verilebilecek bir diğer eser ise Ayşen Oy (2011) ‘in Aşığım! İlk Aşk Üzerine Bir Öykü adlı eseridir. Pedagojik öyküler dizisinde yer alan kitap, çocuklara ilk aşk üzerine eğitsel bilgiler vermeyi amaçlamaktadır. Bu iki eser salt eğitim amacıyla kaleme alındığı için estetik kaygılardan ziyade eğitsel kaygıları ön plana almaktadır. Ancak her hâlükârda örnek verilen eserler çocuk edebiyatında cinselliği konu edinen, çocuk edebiyatına cinselliği dâhil eden eserlerdir.

Çocuk edebiyatında cinsellik ile ilgili araştırmalar.

Özellikle hassas konulara değinen eserlerin artmasıyla birlikte çocuk edebiyatında cinsellik teması araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Ancak hassas bir konu olması nedeniyle yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Örnek vermek gerekirse Lesnik-Oberstein (2016) çocuk edebiyatında cinsellik ve cinsiyet kavramlarını, Crisp (2008) Rainbow Boys (Gökkuşağı Çocukları) kitabından yola çıkarak çocuk ve gençlik edebiyatında cinsellik kavramını, Chick (2016) ise çocuk edebiyatında cinsellik kavramını irdelemiştir. İncelenen eserlere ve yapılan çalışmalara bakıldığında cinselliğin çocuk kitaplarında ele alınması. Yukarıda söz ettiğimiz araştırmalarda da bu kavramın çocuk kitaplarında yer almasının farkındalık oluşturacağı dile getirilmektedir.

Çocuk Edebiyatında Soykırım Teması

İnsanlık tarihinin genel seyrine bakıldığında aileler, boylar ve devletler arasında birçok farklı nedenden kaynaklanan anlaşmazlıkların yaşandığı görülmektedir. Bu anlaşmazlıkların bir kısmının da savaş ile sonuçlandığı tarihi kayıtlarda yer almaktadır. Savaşlar nedenleri ve sonuçlarıyla doğaya ve insana ciddi zararlar vermiştir. Beraberinde hastalık, sefalet, kıtlık, ölüm, göç gibi birçok sorunu getiren savaş; küresel yapıyı da derinden etkilemiştir.

Savaş insanoğlunu ve doğayı maddi olarak etkilemekle kalmayıp manevi açıdan da şiddetli şekilde sarsmıştır. İnsanın duygu ve düşüncelerini en duru şekilde ifade ettiği sanatta da bu sarsıntının izleri görülmektedir. Örneğin; Picasso, İspanya iç savaşını Guernica adlı tablosunda resmetmiştir. Francisco Goya ise 3 Mayıs 1808 adlı tablosunda Fransızların Madrid’i işgali sırasında askerlere direnen İspanyolları resmetmiştir. Savaşların hem neden hem de sebeplerinden biri olan toplumsal ayrımcılığa dikkat çeken William Blake’in “A negro hung alive by the ribs to a gallon” adlı eseri savaşın iki boyutunu da yansıtmaları açısından önemlidir. Ressam bu eserinde Afrika kökenli insanlara yapılan eziyeti gözler

önüne sermiştir. Edebiyat tarihine bakıldığında da bunun örnekleri görülmektedir. Uzun bir süre zarfında beyaz insanlar yüceltilmiş, Afrika kökenli insanlar ötekileştirilmiştir (Latimer, 1973). Halil Dikmen ise İstiklâl Savaşı'nda Mermi Taşıyan Kadınlar adlı tablosunda savaş süresince Türk kadınının vatanına, milletine bağlılığını gösteren bir tablo ortaya koymuştur. İsmi zikredilen sanatçı ve eserlerin dışında örnekleri çoğaltmak mümkündür ancak savaş ve beraberinde getirdiği unsurlardan etkilenen tek sanat kolu resim değildir. Sözlü ve yazılı olarak vücut bulan edebiyattan beyazperdeye yansıyan filmlere kadar pek çok sanat etkinliği savaşın nedenleri ve sonuçlarından nasibini almıştır. Örneğin, Roberto Benigni 1997 yılında beyazperdeyle buluşturduğu “Hayat Güzeldir” filmi ve Steven Spielberg tarafından yönetilen, Thomas Keneally'n kitabından uyarlanan Schindler'in Listesi filmi Yahudi soykırımını ele almıştır. Bu iki film birçok yönüyle beğeni görmüş ve birden fazla Oscar ödülüne layık görülmüştür.

Genel edebiyat tarihi seyrine bakıldığında da savaşın beraberinde getirdiği yıkımları gerek ana tema gerekse kurguyu tamamlayan öge olarak kullanan birçok yazar olduğu görülmektedir. Örnek vermek gerekirse; Kemal Tahir (2019), Esir Şehrin İnsanları adlı eserinde Millî Mücadele dönemini ele almış, Osmanlı aydınlarını ve İstanbul'un direnişini eserine konu edinmiştir. Cengiz Dağcı (2004) ise Onlar da İnsandı adlı eserinde doğrudan savaş temasını ele almasa da savaşın beraberinde getirdiği yağma, göç gibi sorunları ve Kırım coğrafyasındaki insanların yaşadığı zorlukları dile getirmiştir.

Genel edebiyata aksinin yanı sıra çocuk edebiyatında da savaş temasının ele alındığı görülmektedir. 17. yüzyılın sonlarından sonra çocuğu hedef alan eserlerde savaşla ilgili acı, korku ve ölüm sahnelerine rastlanmaktadır (Šubrtová, 2009). Savaş denildiğinde akla birçok olgunun varlığı gelmektedir ancak ölüm ve etnik ayrımcılık savaşın en belirgin sonuçlarından ikisidir. Bu iki sonuç da çocuk kitaplarına nüfuz etmiş durumdadır. Çocuklar için Irklararası Kitap Konseyi³ çocuk kitaplarını analiz etmek ve etnik ayrımcılığın kitaplardaki izlerini göstermek için bir broşür⁴ hazırlamıştır. Konseyin hazırladığı kılavuza göre çocuk kitaplarında etnik ayrımcılık şu başlıklar altında aranmalıdır: a) Kitabın çizimlerinde belirli bir grubu veya ırkı basitleştiren unsurların varlığı; b) Hikâyenin kurgusunda ayrımı sezdirenen tasvir ve benzetmeler; c) Azınlıklar ve diğer karakterlerin yaşam tarzlarındaki aşırı farklılıklar; d) Lider olarak konumlandırılan karakterin etnik kökeni; e) Azınlık ve azınlık olmayan kahramanların özelliklerindeki farklılıklar; f) Azınlıklara yüklenen sıfatlar... Uç milliyetçilik yahut etnik ayrımcılığın üzerine bu hassasiyetin oluşturulması, genel edebiyata oranla çocuk edebiyatının çok daha fazla özen gösterilmesi gereken bir kitleye hitap

³<https://socialjusticebooks.org/council-on-interracial-books-for-children-cibc/> (Erişim tarihi: 15.08.2019)

⁴ <https://www.chil-es.org/10ways.pdf> (Erişim tarihi: 07.08.2019)

etmesinden kaynaklıdır. Çünkü çocuk kitaplarında işlenecek zararlı milliyetçilik, söz konusu alanda yapılan propagandanın en etkili olanıdır (Milas, 2010). Bunun en canlı örnekleri de Nazi Almanyası döneminde çocuk kitapları ve oyuncaklarında net bir şekilde görülmektedir. Örneğin; Alman üretici tarafından 1930’lu yıllarda üretilen “Juden Raus” (Yahudiler dışarı)⁵ adlı oyun, çocuklara ve yetişkinlere savaş karşıtlığını aşlamak için geliştirilmiştir. Günümüzde hâlâ iki kopyası Wiener Kütüphanesinde bulunmaktadır. Bu oyunun amacı isminden de anlaşılacağı üzere alaycı bir şekilde konumlandırılmış olan Yahudi figürlerini tahtanın dışarısına atarak Yahudileri def etmektir. Aşağıda oyun tahtasının bir örneği yer almaktadır



Şekil 1. Juden Raus Oyun Tahtası.

Nazi Almanyası’nda yapılan propagandanın çocuk kitaplarına yansısı ise Elvira Bauer’in 1936 yılında yayımladığı “*Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud auf seinem Eid*” (Yeşil Çayırda Bir Tilkiye veya Bir Yahudi Sözüne Güvenmeyin) adlı çocuk kitabında görülmektedir. Yahudi karşıtı olan Bauer’in kitabı yüz binden fazla basılmış ve Alman çocuklara Yahudi düşmanlığını aşlamak için bir araç olarak kullanılmıştır. Kitabın içerisinde bulunan resimler ve ilgili bölümlerin bir kısmı⁶ aşağıda yer almaktadır.

⁵ <https://www.wienerlibrary.co.uk/Juden-Raus> (Erişim tarihi: 15.08.2019)

⁶ Görsel açıklamaları için Calvin Üniversitesi Alman Propaganda arşivinden yararlanılmıştır. <https://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/fuchs.htm> (Erişim tarihi: 13.09.2019)



Şekil 2. Yahudi Kasap.

Görseli anlatan metinde şu sözler yer almaktadır: “ Isaac Blumenfled’i görüyorsunuz, kasaplık yaparak iyi para kazanıyor. Ama dikkatli bakın o tam bir hayduta benziyor. Size pislik satıyor. Yerdeki parçaya bakın, kedinin pençeleri arasında. Yahudi kasapları asla başarısız olmaz çünkü kirli etler tartıda daha ağır basar... Yeşillikler üzerinde bir tilkiye ve Yahudi’ye asla güvenmeyin.”

Kitapta yer alan bir diğer çarpıcı görsel ise şudur:



Şekil 3. Yahudilerin Okuldan Ayrılışı.

Yukarıdaki görselde Yahudi öğrenci ve öğretmenlerin okuldan atılması resmedilmiştir. Görseli açıklayan metinde: “Okullar artık iyi olacak çünkü tüm Yahudiler gidiyor... Bütün Yahudiler uzağa... Biz Alman öğretmen istiyoruz. Şimdi bize zeki olmamız için yol gösteriyor...” gibi ifadeler yer almaktadır.

Kitaptaki en çarpıcı görsel ve beraberindeki metin ise kitabın ilk sayfasında bulunmaktadır:



Şekil 4. Yahudilerin Babası Şeytandır.

“Tanrı ırkları tasarladı: Kızılderili, Zenci köleler (Negroes), Çinliler ve Yahudiler, - Yahudiler çürük tayfadır – ve biz Almanlar... Almanlar alının teriyle çalışırken Yahudiler çalışmak istemedi. Çünkü onların istediği tembellik yapmak ve çalışmamaktı... Şeytan onları Almanya’ya getirdi. Hırsız gibi topraklarımızı çaldılar...” (Bauer, 1936, ss. 1-46). Kitap içerisinde yukarıda bulunan görsellerin dışında 18 görsel daha bulunmaktadır. Bu görsellerin her biri farklı bağlamlarda Yahudi karşıtlığını dönemin çocuklarına aşılamaktadır.

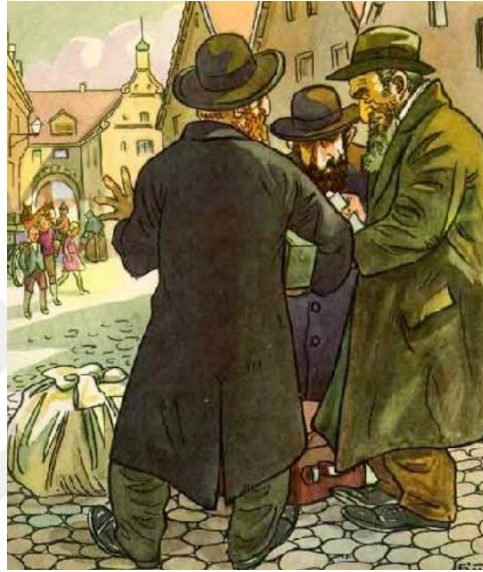
Yahudi karşıtlığını ve ırkçılığı aşılayan bir diğer çocuk kitabı Ernst Hiemer (1938) tarafından kaleme alınan “*Der Giftpilz*” (*Zehirli Mantar*) adlı kitaptır. Bu çocuk kitap Der Stürmer adlı propaganda gazetesinin kurucusu Julius Streicher⁷ tarafından yayımlanmıştır. 17 farklı hikâyeden oluşan kitabın ilk hikâyesi kitaba ismini veren Zehirli Mantar hikâyesidir. Bu hikâyede anne ve oğlu arasında geçen şu diyalog durumun ciddiyetinin anlaşılması açısından önem arz etmektedir:

...Evet anlıyorum anneciğim, böyle insanlarla muhattap olursak başımıza birçok kötü şey gelebilir. Tıpkı zehirli bir mantarı yediğimiz zaman olacaklar gibi.. Hatta ölebiliriz bile. ‘Evet, peki sen insanlığın içindeki zehirli mantarların kim olduğunu biliyor musun?’ ‘Tabii ki anneciğim, o zararlı insanlar Yahudiler’dir. Öğretmenlerimiz bunu bize okulda öğretti.’ Anne, çocuğunu çok akıllı olduğundan dolayı övdükten sonra zararlı Yahudilere örnek vermeye başlar: Sokak satıcısı Yahudi, hayvan satıcı Yahudi, Yahudi doktor, Yahudi kasap...

⁷ Ayrıntılı bilgi için: Bytwerk, R. (2001). *Julius streicher: nazi editor of the notorious anti-semitic newspaper der sturmer*. New York: Cooper Square Press.

Onlar her ne kadar gerçek yüzlerini gizleyerek bizlere iyi niyetli gözükmeye çalışsalar da, onlara inanmamalıyız. Onlar Yahudidirler ve öyle kalacaklardır. Onlar zehirlidirler!... (Heimer, 1938, s.7).

Anne ve oğlu arasındaki diyalog incelendiğinde, çocukların doğrudan Yahudi düşmanlığına yönlendirildiği çok açıktır. Ayrıca hikâyenin bu bölümünde geçen “...o zararlı insanlar Yahudiler’dir. Öğretmenlerimiz bize bunu okulda öğretti.” Cümlesi durumun ciddiyetinin anlaşılması için önemli bir kesittir. Kitapta bulunan propaganda bununla sınırlı değildir. Aşağıda bulunan resim ve hikâye bölümü propagandanın şiddetinin arttığını göstermektedir.



Şekil 5. Yahudiler Nasıl Geldi.

“Şu yaratıklara bak. Fritz ağlamaktadır. Şu uğursuz Yahudilerin berbat burunları, berbat sakalları, kirli kulakları, kıvrılmış bacakları, pis ve kokuşmuş giysileri...”

Bu örneklerin her biri çocuklar için yazılmış kitapların içeriğini oluşturmaktır. Örneklere bakıldığında da soykırımın çocuk edebiyatına ilk yansımalarının pedagoji ve estetikten uzak; doğrudan düşünce, görüş aşılama yönelik olduğu çok açıktır. Oysaki günümüzde çocuk edebiyatında eser kaleme alacak yazarlar için pedagoji ve estetiğin ne kadar önemli olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir.⁸

Aşağıdaki görselde “Zehirli Mantar” ve “Yeşil Çayırda Bir Tilkiye veya Bir Yahudi Sözüne Güvenmeyin” adlı kitapları okuyan çocuklar bulunmaktadır.

⁸ Ayrıntılı bilgi için giriş bölümüne bakınız.



Şekil 6. “Der Giftpilz” (Zehirli Mantar) adlı kitabı okuyan çocuklar.⁹

Çocuklara Yahudi karşıtlığını aşılacak için yapılan propagandaların ve soykırımın açtığı derin yaraları anlamak için hedef alınan ırkın bu süreçte ne yaşadığına edebiyat aracılığıyla değinmek dönemin tablosunu çizmeye yardımcı olacaktır. Bunun için Anne Frank’ın 1942-1944 yılları arasında tuttuğu günlüğü incelemek yerinde olacaktır. Anne Frank, Holokost’ta hayatını kaybeden bir milyonun üzerinde Yahudi çocuktan biridir. Nazi Almanyası döneminde holokostta can vermemek için bir evin küçük bir odasında ailesi ile birlikte saklanan Anne Frank, daha sonra yakalanarak çalışma kampına götürülmüş, çalışma kampında 15 yaşında hayatını kaybetmiştir (Prose, 2009).

Günümüzde Nazi Almanyası’nın yaşattığı acıları unutturmamak için birçok millet çocuklara Holokost eğitimi vermektedir. Bu konu ile ilgili akademisyenler tarafından da birçok araştırma yapılmaktadır (Ferriss, 2013; Gilbert, 2010; Šubrtová, 2009). Hatta Holokost’u unutturmamak ve Holokost eğitimi vermek için çok sayıda örgüt ve program kurulmuştur. Bu programlardan biri Facing History and Ourselves¹⁰ (Tarih ve Kendimizle Yüzleşme) adlı programdır. Bu program Nazi Almanyası ve Holokost’a odaklanarak eğitim materyali geliştirmektedir. Tarih boyunca yaşanan bu gelişme çocuk edebiyatına da yansımıştır. 1930 ve 1940’lı yıllarda kaleme alınan propaganda aracı çocuk kitapları yerini pedagoji ve estetiğin öne çıktığı Hitler Oyuncakımı Çaldı (2013), Çizgili Pijamalı Çocuk (2016) gibi kitaplara bırakmıştır. Örneğin Çizgili Pijamalı Çocuk adlı eser binlerce okura ulaşmış, hem çocuklara hem de yetişkinlere hitap etmiştir. Eserdeki çocuk kahraman Bruno ve ailesinin hayatı Fury (Adolf Hitler)’ nin emriyle Auschwitz’deki toplama kampına taşındıktan sonra değişmektedir. Bruno’nun babası Nazi Subayı olduğu için toplama kampı yakınlarında bir binada yaşamaya başlarlar ve Bruno arkadaşı olmadığı için sık sık bu

⁹ Birleşmiş milletler holocaust hafıza müzesinden alınmıştır. Detaylı bilgi için: <https://encyclopedia.ushmm.org/>

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için: <https://www.facinghistory.org/>

durumdan şikayet eder. Kitabın ilerleyen sayfalarında tellerin arkasındaki Yahudi bir çocukla arkadaşlık kurması, Bruno'nun içinde bulundukları duruma dair aklındaki soru işaretlerini gidermeye çalışması okurun zihninde soykırım tablosunun oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Çocuk edebiyatında soykırım ile ilgili araştırmalar.

Çocuk edebiyatında savaş ve soykırım olgusu üzerine yapılan araştırmalar genel olarak Holokost'u çocuklara ve genç okurlara tanıtmak ve yayımlanan kitapları incelemek üzere yapılmıştır. Örneğin Jordan (2004) Çocuklar için Holokost kitaplarını incelemiş, yaşa ve gelişim seviyesine uygun kitapların öğrencilere bilgi vermek için birçok materyalden önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Jordan bu kitapları seçerken fazlasıyla hassas davranılması gerektiğini, yapılacak yanlış seçimlerin çocuklarda travma etkisi yaratabileceğini vurgulamaktadır. Benzer bir çalışma da Goldberg (1995)'e aittir. Goldberg, okul ve kütüphanelerde Holokost ile ilgili otobiyografi, günlük, dergi ve ilk kişi anlatımlarının önemini ifade etmiştir. Goldberg, çocukların güvende ve mutlu olmaları gerektiğini bu nedenle de Holokost tarihi ile kontrollü şekilde yüzleşmesinin ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Groce (2009) ise tek bir eser üzerinden giderek Nazi Almanyası'nı çocuklara anlatmada etkili olabilecek metin türü üzerinde durmuştur. "*Number the Stars*" adlı tarihi kurgu eserinin salt tarih kitaplarından daha etkili olduğunu belirterek bir genellemeye ulaşmıştır. Groce'e göre kurgu olmayan tarih kitapları genellikle bilgileri doğrulama amaçlı kullanılmaktadır. Diğer taraftan tarihi kurgu metinlerin eleştirel düşünce geliştirerek anlamlı bir bakış sunduğunu ileri sürmektedir.

Gilbert (2010) kitap incelemesi yapan diğer araştırmacılardan farklı olarak John Boyne ve Morris Gleitzman'ın çocuk kitaplarındaki Holokost sunumunu eleştirmiştir. Daha çok John Boyne'nin kaleme aldığı Çizgili Pijamalı Çocuk kitabı üzerine yoğunlaşan Gilbert, kitabın aldığı eleştirilerden yola çıkarak kurgusal yönünün ağır bastığını ve tutarsızlıkların olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Holokost hakkında bilgisi olmayan bir çocuğun bu kitabı anlamasının pek mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Altunbay (2016) ise Çizgili Pijamalı Çocuk ve Kitap Hırsızı adlı eserleri inceleyerek soykırımın çocuklar üzerindeki etkisinin dünya edebiyatına yansımalarını irdelemiş, iki eseri karşılaştırarak kahraman profillerini ortaya koymuştur.

Ferris (2013) ise yukarıda belirtilen çalışmalara göre daha kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Holokost eğitiminde kullanılan monografileri çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Tespit ettiği bulgular sonucunda materyal veritabanı oluşturarak kullanıcıların ihtiyaçlarına ve müfredata uygun monografilere ulaşmasını hızlandırmıştır. Ferris, araştırma sonucunda 1990 öncesinde çocuk ve gençler için çok az yayın olduğunu, kahramanların genellikle kadınlardan

oluşturduğunu; kahramanların yaşlarının 11-16 arasında değişiklik gösterdiğini, çocuk ve yetişkinler için çok fazla monografi bulunduğunu vurgulamıştır.

Son olarak Barbara Lassman (1991) yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı bir bakış açısı geliştirerek çocuklar için yedi bölümden oluşan Holokost programı önerisinde bulunmuştur. Lassman'ın önerisi şu şekildedir: 1) Öğrencilere haber verilmeden mavi gözlüler ve diğerleri olarak iki ayrı gruba ayırın. Öğrencileri ayrımcılık ve önyargı ile ilgili aileleri ile tartışmaya teşvik ediniz. 2) Getto, sokağa çıkma yasağı gibi sözcüklerin anlamlarını tartışınız. 3) Almanya'daki politik ve sosyal çevre hakkında çalışma yapınız. 4) Hitler'in hayatını işleyiniz. 5) Öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerini dikkate alarak toplama kampları hakkında bilgi veriniz. 6) Anne Frank'ın günlüğünden yola çıkarak çocuklarla konuşma yapınız. 7) Loş bir oda ve mum ışığında öğrencilerden duygularını yazmalarını isteyiniz. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin bazıları resim çizmiş, bazıları hikâye oluşturmuş, bazıları ise şiir yazmıştır. Lassman bu program önerisini aile desteği, deneyim, fotoğraf ve hatıralarla güçlendirmiştir (aktaran Goldberg, 1995).

Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması

Engellilik; doğum, yaşam ve ölüm gibi hayatın doğal seyrinin bir parçasıdır. İnsan doğuştan engelli olabildiği gibi hayatının herhangi bir zaman dilimini engelli olarak geçirebilir veya sonradan oluşan engellilik durumuyla ömrünün sonuna kadar yaşayabilir. Engelliğin birçok nedeni vardır: doğum öncesi ve sürecinde meydana gelebilecek olumsuz durumlar, kaza, hastalık, biyolojik bozukluk... Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (1981) engelliliği şu şekilde tanımlamaktadır: Engellilik (Handicap), kişinin sakatlık ve noksanlık sonucunda yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere göre normal kabul edilen faaliyetleri gerçekleştirmesini sınırlayan veya önleyen durumdur. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'da ise engelli birey tanımı şu şekildedir: Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey (md.3).

Dünya Engellilik Raporu'nda, Dünya Sağlık Araştırmasına göre 18 ve üzeri yetişkin nüfusta %15.6 engellilik oranı olduğu belirtilmekle birlikte bu yaygınlık oranı 15 yaş ve üzeri yetişkinleri kapsayacak şekilde genellendiğinde yaklaşık 720 milyon insanın işlev güçlüğü yaşadığı, 100 milyon insanın ise çok ciddi güçlüklerle yaşamını sürdürmeye çalıştığı ifade edilmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında Türkiye'de yaklaşık olarak 10-12 milyon engelli bireyin bulunduğu tahmin edilebilir. Bu denli yüksek oranda engelli bireyin varlığı onların temel hak ve özgürlüklerden faydalanmalarını ve toplumsal yaşama etkin katılımlarını

sağlayan yasayı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle de 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile engelli bireylerin temel hak ve özgürlüklerinde iyileştirmeler yapılmıştır.

Dünya üzerinde yüksek oranda engelli bireyin varlığı; tezgahında doğayı, dünyayı ve yaşamı işleyen edebiyatın içerisine engelliliğin nüfuz etmesini kaçınılmaz kılmıştır. Sefiller (2019), Frida Kahlo (2002), Bir Delinin Hatıra Defteri (2013), gibi dünya çapında tanınan pek çok edebî eserde engelli bireylerin olduğu görülmektedir. Genel edebiyattaki yeri dışında çocuk edebiyatında da engellilik kavramı varlık göstermektedir. Ancak klasik edebiyat olumlu bir engelli portresi çizmemekte; engelli karakterleri sıklıkla kötü, acınacak bireyler olarak tanımlamaktadır (Prater, 1999). Bilken ve Bogdan (1977) engelli insanların edebî eserlere yansımaları gösteren 10 klişe durum sunmuştur. Bu klişeler belirli bir dönemde kaleme alınmış eserlerin büyük çoğunluğunda yer almaktadır. Bilken ve Bogdan'ın engelli insan klişeleri:

1. Acınacak insan olarak gösterilen engelli birey: Engelli karakterler acınacak bir durumda tasvir edilmekte ve etrafındaki karakterler onlara sevgi, şefkat ve merhamet göstermektedir. Böylece okurda engelli karaktere karşı güçlü acıma hissi uyanması sağlanır. Bu basmakalıp durum engelli olmayan bireylerin üstünlük hissinden kaynaklanmakla birlikte klasik çocuk edebiyatında yaygın olarak kullanılmaktadır.

2. Şiddet nesnesi olarak engelli birey: Engelli insanlar genellikle şiddet mağduru olarak yansıtılmaktadır. Bu tasvir engelli insanların toplum tarafından tamamen bağımlı ve çaresiz olarak görülmesine neden olmaktadır.

3. Uğursuz veya kötü olarak betimlenen engelli birey: Klasik çocuk edebiyatının bu klişeyi kullandığı görülmektedir. Moby Dick gibi bazı eserlerde kötü veya uğursuz olarak betimlenen engelli karakterleri görmek mümkündür.

4. Atmosfer olarak kullanılan engelli birey: Temel karakterin çevresinde kurguyu güçlendirmek için engelli bireylere yer verilir. Bu engelli bireyler kurgu içerisinde dekor görevi üstlenmektedir.

5. Olağanüstü yetenekli engelli birey: Engelli karakterler süper yeteneklere sahip olarak tasvir edilir. Örneğin, görme yetisini kaybetmiş bir bireyin müthiş duyma yetisine sahip olması veya altıncı hissinin üstün niteliklerde olması gibi farklı süper yeteneklere sahip engelli bireylere eserlerde yer verilmektedir. Bu durum günümüzde kaleme alınan eserlerde de kısmen bulunmaktadır.

6. Gülünç engelli birey: Engelli bireyler mevcut engelinden dolayı komik duruma düşürülmektedir. Örneğin işitme kaybı olan engelli bireyin söylenenleri yanlış anlaması üzerine kurulu güldürü unsurları yer alabilmektedir.

7. En büyük düşmanı kendi engeli olan birey: Bu klişe çocuk edebiyatı ve gençlik edebiyatı yazarları tarafından sıkça kullanılmaktadır. Kararlılık ve özgüven kazanma konusunda oldukça teşvik edici bir klişedir. Ancak engelin gerçekliğini reddetmek beraberinde bazı problemleri de getirmektedir.

8. Yük olarak engelli birey: Engelli bireylerin diğer bireylerin yardımına muhtaç olduğunu ifade etmektedir. Diğer insanlar tarafından yük olarak görülmesi engelli bireylerin imajını zedelemektedir.

9. Kişisel hayatı olmayan engelli birey: Engelli bireyler çoğu zaman tek düze olarak betimlenir. Kişisel yaşamları hakkında çok fazla bilgi verilmez. Eserlerde engelli bireylerin nadiren yakın arkadaşlıklar kurduğu görülür ve genellikle aşk yaşamazlar.

10. Günlük hayatın bir parçası olamayacak düzeyde engelli olan birey: Engelli bireyler sosyal yaşamın bir parçası olmayan ve pasif karakterler olarak tanımlanır. Günlük hayata katkıda bulunmayan ve üretken olmayan tip olarak yansıtılmaktadır (s.6-9).

Prater (1988) ise Heim (1994), Moore, (1984), Myles, Ormsbee, Downing, Walker ve Hudson, (1992)' den derledikleri ile çocuk edebiyatında olması gereken engellilik portresi için 7 öneride bulunmuştur: (a) Engelli karakter ötekileştirmeden, ayırım gözetmeden tanımlanmalı, (b) Engelli karakterler kendi aralarında bütünleşik faaliyetlerde bulunmalı, (c) Engelli karakterlerin engelleriyle gerçekçi şekilde baş etmesi sağlanmalı, abartılı durumlardan kaçınılmalı, (d) Engelli ve engelli olmayan karakterler etkileşim içerisinde olmalı, (e) Engelli ve engelsiz karakterler arasındaki farklar sürekli vurgulanmak yerine sadece gerektiğinde bahsedilmeli, (f) Engelli karakterler diğer karakterleri amaca taşıyan araç olarak kullanılmamalı, (g) Engellilik hikâyenin bir parçası olmalı. (aktaran Prater, 1999, s.418) Klasik edebiyat sonrasında engelli karakterler konusunda iyileştirmeye gidilmesiyle engelli bireyler olması gerektiği gibi ele alınmaya başlanmıştır. Hatta engelliliğe çocuk edebiyatında o kadar önem verilmiştir ki ödül potansiyeli en yüksek temalardan biri hâline gelmiştir (Saunders, 2004). Bu durumu açıklayan en iyi örneklerden biri de Palacio (2015)' nun Mucize adlı eseridir. Görme engelli bir çocuğu konu edinen bu eser, New York Times çok satanlar, USA Today çok satanlar, tüm zamanların en iyi 100 gençlik kitabı, Parents yılın en iyi 10 kitabı, Publishers Weekly yılın en iyi kitabı gibi başarılarla imza atmıştır. Bir diğer örnek eser ise Draper (2017)'ın İçimdeki Müzik adlı eseridir. Fiziksel engelli bir kız çocuğunun yaşamının sadece bir kısmını konu edinen bu kitap 48 ayrı ödüle layık görülmüştür.

Çocuk edebiyatı eserleri estetik duygular uyandırmak ve güzel vakit geçirmeyi sağlamak dışında birçok niteliğe sahiptir: kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması, toplumsal normların çocuklar tarafından öğrenilmesi, toplumdaki çeşitliliğin anlamlandırılması gibi. Engelliliği konu alan eserler küçük çocukların engelli insanlarla ilgili olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayabilir (Diamond, & Hong, 2010) ve çocukların zihninde oluşan stereotiplerin değişmesine yardımcı olabilir (Adomat, 2014). Ayrıca çocuk edebiyatında hayat bulan engelli karakterler, genellikle engelli bireyin yaşamını ele almak veya toplumdaki çeşitliliği tasvir etmek için kullanıldığından (Prater, 2003) bibliyoterapi için işlevsel olabilir. Kendisi gibi bir engele sahip çocuğun hikâyesini okumak engelli çocuklara katkıda bulunabilir ve engelli olmayan çocukların da bu kitapları okuması engelli bireyleri anlamasını sağlayabilir (Lenkowsky, 1987; Sridhar, & Vaughn, 2000). Bu nedenle engellilik konusunda ele alınan kitaplar seçilirken engelli tasvirlerine dikkat edilmesi gerekir.

Çocuk edebiyatında engellilik teması denildiğinde akla ilk gelen eserlerden biri yukarıda da ismi zikredilen Palacio (2015)'nin Mucize adlı eseridir. Eserin ana karakteri Auggie çok nadir görülen yüz anomalisi ile doğmuş bir çocuktur. Doğumundan itibaren birçok ameliyat geçiren Auggie sağlık sorunları nedeniyle evde eğitim görmektedir. Beşinci sınıfa geçtiğinde artık örgün eğitime devam etmesi yönünde karar alınır. Bu karar kitabın okura aktaracağı birçok olayı da beraberinde getirir. Kitap sadece engelli karakter ağzından yazılmakla kalmamış, çevresindeki arkadaşlarının da bakış açısına yer vermiştir. Farklı bakış açılarını okura sunan kitap, engelli karakterin ve çevresindekilerin hislerini okura olabildiğince pürüzsüz aktarmıştır. Engelli insanlara karşı olan önyargılara ve engelli insanların yaşam boyu karşılaştığı durumlara birçok örnek sunan kitap, Auggie ve birçok engelli bireyi anlamak için güzel bir tablo çizmektedir. Hatta kitap, okur kitlesi dışında yapımcıların da dikkatini çekmiş, 2017 yılında Wonder (Mucize) adıyla beyaz perdeyle buluşmuştur.

Bir diğer kitap ise yukarıda aldığı ödüllerden bahsedilen Draper (2017)'nin İçimdeki Müzik kitabıdır. Melody adında küçük bir kızın hayatını kaleme alan kitap engelli bireylerin hayatına ayna tutmaktadır. Doğuştan fiziksel engelli olan Melody kollarını ve bacaklarını istemli şekilde hareket ettirememekte ve konuşamamaktadır. Bu nedenle zihninin içerisinde kopan fırtınaları çevresindekilere anlatamamaktadır, tâ ki konuşma cihazı ile buluşana kadar. Doktorlar tarafından zihinsel hasarı da olduğu düşünülen Melody aslında oldukça zeki bir kızdır. Annesi ve yan komşusu –bazen de Melody'nin bakıcılığını yapan- Bayan V. sayesinde yaşama tutunan Melody konuşma cihazına sahip olduktan sonra düşüncelerini dolaylı olarak

da olsa ifade etmeye başlar. Kitap boyunca birçok engel türü hakkında bilgi veren eser, engelli bireylerin yaşam mücadelesini gözler önüne sermektedir.

Moore-Mallinos ise engellilik temalı tek bir eser vermekle kalmamış okul öncesi çocuk edebiyatı alanında engelliliği konu alan pek çok eser kaleme almıştır. Farklı engellilik türlerine değinen yazar, Tübitak yayınları içerisinde bulunan Bende Disleksi Var (2008) kitabıyla disleksi ile yaşayan , Duyamamak Böyle Bir Şey (2011) adlı kitapla işitme problemi yaşayan, Down Sendromlu Arkadaşım var (2011) adlı kitabıyla down sendromlu, Yapabilirim (2008) adlı kitabıyla da fiziksel engeli bulunan çocuklara arkadaş olmuştur. Bu kitaplar ve yazarlar dışında yabancı yazarlar tarafından yazılmış ve Türkçeye çevirisi yapılarak edebiyatımıza kazandırılmış birçok eser bulunmaktadır. Davidson (2014)'ın Louis Braille adlı eserinde ve Manas (2019)'un Ö.T.E.K.İ. adlı eserinde görme engeli, Franklin (2015)' in Sıra Dışı adlı eseri fiziksel ve zihinsel engel, Hunt (2019)'un Harflerin Dansı adlı eserinde öğrenme güçlüğü ele alınmıştır. Bu eserler engellilik temalı çocuk kitapları havuzunun sadece küçük bir parçasıdır.

Türk çocuk edebiyatında ise engellilik denildiğinde ilk akla gelen isimlerden birisi Kemallettin Tuğcu'dur. Ölüm temasında olduğu gibi engellilik temasında da pek çok eser yazan Kemalettin Tuğcu, Garip (1969), Görmeyen Yavru (1977), Sakat Çocuk (2015) gibi kitaplar üreterek farklı engellilik türlerine değinmiştir. Kitapların isimlerinden de anlaşılacağı üzere engellilik türlerini isimlendirirken sözcük seçimi üzerinde pek fazla düşünülmemiştir. Bilken ve Bogdan'ın sınıflandırdığı klişelerden biri olan acınacak bir hâlde gösterilen engelli bireylere Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde sıklıkla rastlamak mümkündür. Sakat Çocuk adlı kitaptaki şu bölüm, bahsedilen bu durumun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır: “ Çocuğun felçli olduğunu görüyor ve ne kadar merhametli ve duygusal olduklarını göstermek için ‘vah vah’ diyorlardı. ‘Zavallı çocuk.’ ” (s. 24).

Engellilik konusu üzerine Kemallettin Tuğcu kadar eser kaleme almasalar da engelliliği konu edinen birçok Türk yazar bulunmaktadır. Örneğin, Sevim Ak'ın kaleme aldığı Horoz Adam ve Korsan (2016) adlı kitapta işitme engelli Yağmur ve ablasının hikâyesine okur tanık olmaktadır. Bu eserde Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde sıklıkla görüldüğü gibi acıma hissi uyandıracak engelli betimlemeleri yoktur ancak kitap içerisinde yer alan şu satılar Bilken ve Bogdan'ın sınıflandırmasını hatırlatmaktadır: “Seni görürlerse işimizden oluruz, dedi. Konuşamayan, işitmeyen çocuğun tehlike, uğursuzluk getirdiğine inanan çokmuş burada” (s. 33). Kitap uğursuz olduğuna inanılan engelli birey betimlemesine doğrudan yer vermese de böyle bir söylentinin varlığından bahsederek klişe sınıflandırmasının geçerliliğini güçlendirmektedir. Bekir Yıldız (2017)'ın kaleme aldığı Kör Güvercin adlı eser ise farklı bir

engelli karakter sunmaktadır. Genellikle insanlara ilişkin bir durum gibi görünen engellilik bu kez bir hayvanda görülmektedir. Hayvanlar arasındaki dostluk ilişkisine değinen yazar, insanın doğaya ve hayvanlara verdiği zararı da gözler önüne sermektedir. Canan Tan (2006) ise Beyaz Evin Gizemi adlı kitapta bedensel engeli bulunan Murat'ın hikâyesini anlatmaktadır. Seran Demiral (2014) ise Parmak Uçları adlı eserinde görme engelli iki karakteri ele almaktadır. Doğuştan engelli olarak dünyaya gelen Doğan'ın ve sonradan görme yetisini kaybeden Mert'in hikâyesini anlatmakta, görme engelinin farklı şekillerde meydana gelişini aynı kurgu içerisinde buluşturması kitabı okumaya değer kılmaktadır. Bu eserler dışında da engelli temasını ele alan birçok çocuk edebiyatı eseri olduğu söylenebilir.

Yerli veya yabancı yazarların kaleme aldığı eserlere baktığımızda birçoğunun oluşturduğu engelli karakterle bütünleştiği görülmektedir. Bu bütünleşme kesin olmamakla birlikte yazarların engelli bireylerle olan yaşantı ve deneyimlerine yorulabilir. Örneğin, İçimdeki Müzik adlı kitabın yazarı Sharon M. Draper kendi sitesinde yayımladığı röportajda “Neden engelli bir çocuk hakkında yazmayı seçtiniz?” sorusuna şu yanıtı vermiştir:

Farzet ki çok zekisin ama iletişim kuramıyorsun o zaman ne olurdu? Sık sık düşüncelerini paylaşamayan bir kişinin aklında neler olup bittiğini merak etmişimdir. Bu konuda oldukça iyi bir fikrim var çünkü engelli bir kızım var. Gerçekten onun zeki olduğuna eminim çünkü buna inanmak istiyorum, ben onun annesiyim. Böylece Melody karakterini oluşturdum. Melody kızımın bir portresi değil, gerçekten onun varlığının bir karakteri. Melody; cesur, kararlı ve müthiş bir mizah duygusuna sahip. Hepimizin olduğu gibi onun da hayalleri ve umutları var.¹¹

Draper'ın verdiği cevaptan da anlaşıldığı üzere başarılı Melody karakterinin arkasında engelli bireyle var olan yaşanmışlık yatmaktadır. İçimdeki Müzik kitabının engellilik konulu kitaplar arasında hatırı sayılır bir değer görmesinde de Draper'ın deneyimlerinin varlığı yadsınamaz bir gerçektir.

Diğer taraftan ise Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olan Kemalettin Tuğcu'nun kendisi engelli bir bireydir. Ayaklarında bulunan rahatsızlıktan dolayı okula gidememiş ve uzun yıllar kendisini toplumdan soyutlamıştır.¹²

Son olarak her ne kadar engelliliği konu alan kitaplar çocuklara farklı bakış açıları kazandırır da stereotipleri güçlendirme ya da yeniden yapılandırma olasılığı vardır. Başka bir deyişle olumlu kültürel tutumlar yaratma potansiyeline sahip olduğu kadar olumsuz kültürel tutumlar yaratma potansiyeline de sahiptir (Adomat, 2014).

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://sharondraper.com/bookdetail.asp?id=35> (Erişim tarihi 25.07.2019)

¹² Ayrıntılı bilgi için bakınız: Tuğcu, N. (2004) Sırça köşkün masalcısı: kemalettin tuğcu'nun yaşamöyküsü. İstanbul: Can Yayınları

Çocuk edebiyatında engellilik ile ilgili araştırmalar

Çocuk edebiyatında engelliliğin varlık göstermesinin ardından yabancı literatürde birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğu kitap incelemesi (Bailes, 2002; Dyches, Prater, & Cramer, 2001; Gönen, Dursun, Topcu Bilir, Tarman, & Nur, 2015; Little, 1986; Prater, 1999; Prater, 2003;) olmakla birlikte, engellilik temalı eserlerin bibliyoterapide kullanımı (Adomat, 2014; Sridhan, & Vaughn, 2000) gibi araştırmalardan da bahsetmek mümkündür. Kitap incelemesi araştırmalarında araştırmacılar; eserdeki engelli kahramanın ana karakter mi yoksa yardımcı karakter mi olduğunu, devinimsel mi yoksa durağan mı olduğunu, olayların kimin gözünden görülüp kimin ağzından anlatıldığını tespit etmeye çalışmıştır. Bibliyoterapik çalışmalarda ise araştırmacılar daha çok eserin yapıcı-onarıcı etkilerinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bazı araştırmacılar da engel türüne ve yaşa göre tasnif ettikleri eser listeleri hazırlamış ve ilgililerin istifadesine sunmuştur.

Sridhar ve Vaughn (2000) okuduğunu anlama, benlik gelişimi, davranış geliştirme gibi konularda bibliyoterapinin önemini vurgulayan bir araştırma yapmıştır. Bibliyoterapinin birçok durumda kullanılabileceğini belirten Sridhar ve Vaughn; saplantılı alışkanlık, toplumsal çeşitlilik, korku, dış görünüşten kaynaklanan rahatsızlık, engellilik gibi konuların yer aldığı bir kitap listesi oluşturmuştur. Oluşturduğu listedeki eserler ve benzerlerinin bibliyoterapi için kullanılabileceğine değinen araştırmacılar, kitap seçimi yapan öğretmenlerin kitapları çok iyi tanıması gerektiğini ve uygun kitap seçiminin bu süreçte en önemli şey olduğunu belirtmiştir.

Adomat (2014) ise araştırmasında çocukların toplumsal tutum ve inançlarının çocuk kitaplarına yapacakları yorumları nasıl etkileyeceğini incelemiştir. Araştırma sürecinde yapılan tartışmalar sonucu çocukların engelli insanlara karşı bakış açılarında değişimler gözlemlenmiştir. Çocukların engellilik türleri hakkında bilgi edinmekle kalmayıp engelli insanlara karşı farkındalık geliştirdiklerine değinen araştırmacı, çocuk edebiyatı eserleri ve rehber öğretmenin yardımıyla engelliliğin dâhâ iyi anlaşılabilceğini belirtmiştir.

Her iki araştırmacı da çocuk edebiyatında engelliliği konu alan eserlerin bibliyoterapi için kullanılmasında sakınca görmemiş, hatta engellilik kavramının anlaşılması için faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Yapılan diğer araştırmalara nazaran erken tarihli bir çalışma olan Little (1986)'ın araştırması çocuk edebiyatında engellilik olgusunu ele almak isteyen araştırmacılara da yol gösterici niteliktedir. Little, bu çalışmada engelli karakterlere atfedilen sıfatları ve engelliliğin kahramanların psikolojik ve sosyal durumlarına etkisini irdelemiştir. Erken dönem verilen eserlerde engelliler için solgun, zayıf, şekli bozuk gibi adlandırmalara yer

verildiğine ve bu karakterlerin kolay mutlu olabilen, kıskanç olmayan, hayatları için çabalayan karakterler olduğuna değinmiştir. Diğer bir araştırma ise Prater (1999)'a aittir. Araştırmacı, 1965-1996 yılları arasında zihinsel geriliği olan çocukları ele alan 68 çocuk kitabını incelemiştir. İncelediği kitaplardaki karakterlerin durağan durumda ve değişim göstermeyen engelli bireyler olduğunu aktaran Prater, bu bireylerin genellikle destekleyici kahraman olduğunu ve kitapların zihinsel geriliği olan karakterlerin bakış açısıyla yazılmadığını belirtmiştir. Dyches, Prater ve Cramer (2001) de 1997-1998 yıllarında yayımlanan 12 kitabı incelemiş ve Prater ile hemen hemen aynı sonuçlara ulaşmıştır. Prater (2003) *Learning Disabilities in Children's and Adolescent Literature: How Are Characters Portrayed?* Adlı çalışmasında ise çocuk ve gençlik edebiyatında öğrenme güçlüğüne ele alan eserleri incelemiştir. Diğer iki araştırmadan farklı olarak tam bir zekâ geriliğinden ziyade öğrenme güçlüğüne konu edinen eserleri ele almıştır. Araştırmacı 90 kitap analizi yapmış, kahramanların genellikle devinimsel ve ana karakter olduğunu belirtmiştir. Ayrıca zihinsel geriliği ele alan kitaplardaki tespitinden farklı olarak bu kitaplarda öğrenme güçlüğü çeken kahramanların çoğunlukla baş kahraman olduğunu ve kitapların çoğunlukla engelli bireyin bakış açısından yazıldığını belirtmiştir. Bazı araştırmacılar ise tek bir eser üzerinde çalışmıştır. Bailes (2002) bunlardan biridir. Araştırmacı, Mandy adlı kitap üzerine yoğunlaşmış ve çocuk edebiyatında işitme engelliliğinin ele alınış şekline eleştirel bir bakışta bulunmuştur. Gönen vd. (2015) ise 234 resimli hikâye kitabını incelemiş, engelliliği ele alan 30 kitabı çalışmasına dâhil etmiştir. Yapılan çalışma sonunda kitaplarda bulunan engellilik betimlemelerinden bazılarının olumsuz örnek teşkil ettiği görülmüş olsa da bunların çocuklara farkındalık kazandırabileceği ifade edilmiştir.

Kitap incelemelerinden farklı olarak Rubin ve Watson (1987) çocuk edebiyatında engellilik ön yargısını ve stereotipleri incelemiştir. Çocuk edebiyatında bulunan kalıp tiplere değinmiş, engelliliğin alt temalarını ele alan kitaplardaki olumsuzluklara dikkat çekmiştir. Price (2015) ise engelliliğin çocuk edebiyatındaki sunumunun yıllar içerisindeki değişimine dikkat çekmiştir. 1990 sonrası ve 2000'lerin başlarında engellilerin daha olumlu bir şekilde tasvir edilmeye başlandığını belirtmiştir. Ancak buna rağmen engelli karakterleri olması gerektiği gibi yansıtan eserlerin sayısındaki yetersizliğe dikkat çekmiştir.

Kaiser (2007) ise birçok araştırmacı gibi kitapları incelemiştir ancak diğer araştırmacılardan farklı olarak engellilik temalı 300 kitabı engel türlerine göre sınıflandırmış; öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin yararlanabileceği bir liste oluşturmuştur. Bu çalışmanın bir benzerini de Prater (2000) gerçekleştirmiştir. O da 46 kitabı incelediği çalışmasında Kaiser'e

göre listesini sınırlı tutmuştur ancak kitapları engellilik türüne, yaş seviyesine göre tasnif etmiş ve kitaplar hakkında kısa özetler içeren açıklamalarda bulunmuştur.

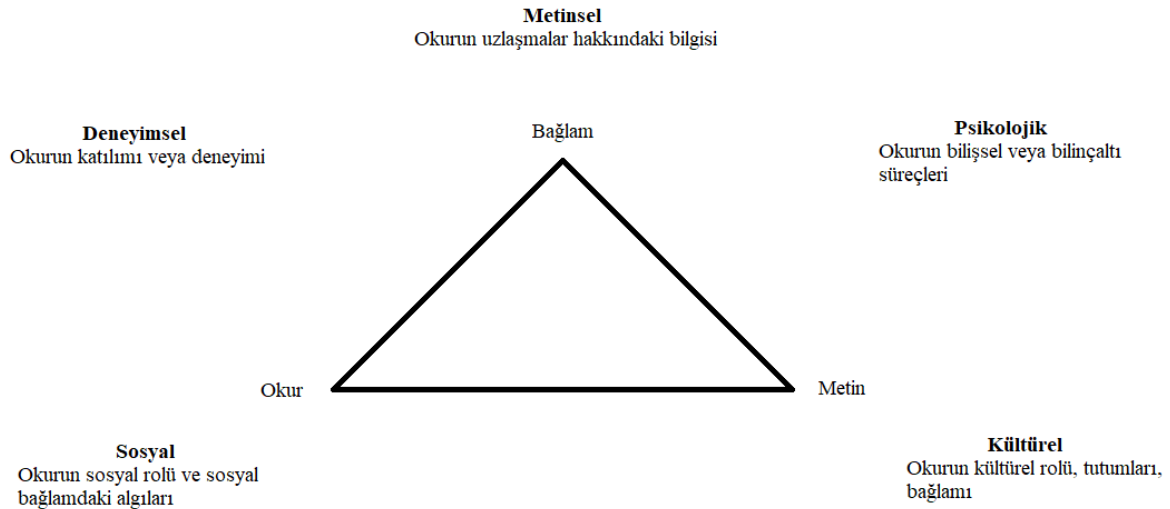
Türkiye’de ise engellilik temalı çocuk edebiyatı eserleri hakkında yapılmış akademik çalışmaların yabancı literatürdeki kadar zengin ve çeşitli olduğunu söylemek mümkün değildir. Gürdal Ünal (2011)’in Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik adlı araştırması, Türkiyede yapılan sınırlı çalışmalardan biridir. Araştırmacı, 1969-2009 yılları arasında yayımlanmış engelli kahramanları konu edinen 40 eseri incelemiştir. İnceleme sırasında engelli kahramanların fiziksel ve ruhsal tahliline yer vermiştir. Araştırmacının incelediği eserler engelliliğin genellikle tek boyutlu yansıtıldığını göstermektedir. Ayrıca Gürdal Ünal çalışmasında engelliliği konu alan eser sayısındaki azlığa dikkat çekmiştir. Ekici ve Ertem (2019) ise çocuk kitaplarında bulunan engellilik türlerini, engelli çocukların karşılaştıkları sorunları, sorun çözme biçimlerini tespit etmek amacıyla 26 çocuk kitabını incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmacılar, kitaplarda sıklıkla ortopedik rahatsızlıkların yer aldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca Ekici ve Ertem engelli karakterlerin en sık yaşadıkları sorunların iletişim kurma, ulaşım ve muhtaçlık olduğunu tespit etmiştir.

Okur Merkezli Kuramlar

Edebî eleştirilerin tarihi incelendiğinde temel sorunun anlam olduğu görülmektedir. Anlamı ortaya çıkarmak amacıyla birçok kuramın ortaya atıldığını ve bu kuramların çeşitli bakış açıları geliştirerek anlam sorunu üzerine odaklandığını tarihsel sürece göz gezdirerek anlamak mümkündür. Anlamı meydana getiren dört unsur vardır: okur, yazar, eser ve toplum. Kuramlar edebiyat yapıtlarına farklı pencerelerden bakarken zaman zaman bu unsurlardan birini ya da birkaçını ihmâl etmiştir. Örneğin yansıtma kuramı; eseri dış dünyanın taklidi olarak ele almakta ve Platon’un sanat anlayışına dayanmaktaydı. Platon’un evreni ideaların yansıması olarak ele almasına benzer biçimde eseri dış dünyanın taklidi olarak değerlendiren kuram; sanatın görüneni, özü ve ideal olanı yansıttığını belirtmektedir (Moran, 2017). Toplumsal eleştiri ise eserin var olduğu toplumun eserin oluşumuna etki ettiğini savunarak sosyolojik ve tarihsel süreci irdelemekteydi. Bu kuramların eseri oluşturan dış unsurlarla ilgilendiği açıktır. Oysa metin, okur, yazar ve toplumdan bahsetmeksizin bir anlamlandırma sürecinden söz etmek pek mümkün görünmemektedir.

Eagleton (2014, s. 87) modern edebiyat kuramı tarihini kabaca şu şekilde dönemlere ayırmıştır: Yazarın öne çıkarılması (romantizm ve 19. Yüzyıl), metin üzerinde yoğunlaşılması ve son yıllarda dikkatin belirgin şekilde okura kayması. Eagleton’un sınıflandırılmasında da görüldüğü üzere edebiyatın paydaşı olarak okurun hatırlanması bir hayli zaman almıştır. Toplumsal bakış açısından sıyrılarak yazarın ön plana çıkması, yazarın otoritesinden

vazgeçilerek esere odaklanması ve daha sonra okurun hatırlanması edebiyat kuramlarının süreç içerisinde radikal değişimler geçirdiklerini göstermektedir. Ancak diğer kuramların aksine okur merkezli kuramlar kendinden önceki bakış açılarını reddetmez diğer kuramların teorilerinden de fikirler içerir (Baktır, 2018). Çünkü okur merkezli kuramların ortak bir paydada buluştuğunu söylemek güçtür. Temel olarak iki düşünce etrafında birleşirler: Edebî eleştiri söz konusu olduğunda okuyucu rolünün ihmal edilemeyeceği ve okurun pasif olarak anlamı tüketmediği aksine anlamı bizzat yapılandığı (Tyson, 2014, s. 170). Rabinowitz (1989, s. 82) ise okur merkezli kuramların ortak bir metodolojiye ve büyüme düzenine sahip olmadığını, ortak paydaları olan okur üzerinde bile bir uzlaşım sağlayamadığını dile getirmiştir. Ayrıca söz konusu kuramları açıklamak için lunapark metaforunu kullanmış, merkez kavram olan okurun çevresinde ve kendi ekseninde dönmeye devam eden araçlara benzetmiştir. Okuru merkeze alan teorisyenlerin kullandıkları yaklaşımların bu denli çeşitlilik göstermesi sebebiyle birçok araştırmacı okur merkezli kuramları sınıflandırmaya çalışmıştır. Örneğin Beach (1993) okur, anlam ve metin arasındaki işleyişi aydınlatabilmek için beş perspektif içeren bir model sunmuştur.



Şekil 7. Okur, bağlam ve metin işleminin beş görünümü

Beach'e göre gizem hikâyesi üzerine çalışan bir teorisyen okurların gizem hakkındaki uzlaşma bilgilerine; deneyimsel teorisyen, bir bakıma diğer perspektifleri de içine alarak okurun yaşantılarına ve deneyimlerine; psikolojik teorisyen, okurun bilinç ve bilinçaltı süreçlerine; sosyal teorisyen, okurun içinde bulunduğu sosyal bağlama ve sosyal bağlamın okurun metni anlamlandırmasındaki etkisine, kültürel teorisyen ise okurun kültürel rolleri, değerleri ve tutumlarının tarihsel bağlamda okurun tepkilerini nasıl şekillendirdiğine odaklanır (Beach, 1993, ss. 8-9). Okur merkezli kuramları anlamlandırmada yaşanan boşluğu

farkeden tek araştırmacı Beach değildir elbette. Birçok araştırmacı farklı sınıflandırmalarda bulunmuştur ancak Tyson (2014)'ın sınıflandırması diğer araştırmacılara göre daha toplu bir bakış imkânı sunmaktadır. Tyson okur merkezli kuramları şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Etkileşimsel Okur Tepki Yaklaşımı (Transactional Reader Response)
2. Duygusal slupbilim Yaklaşımı (Affective Stylistics)
3. Öznel Okur Tepki Yaklaşımı (Subjective Reader Response)
4. Psikolojik Okur Tepki Yaklaşımı (Psychological Reader Response)
5. Sosyal Okur Tepki Yaklaşımı (Social Reader Response)

Tyson'un sınıflandırmasının okur merkezli kuramlara toplu bir bakış geliştirmek için oldukça başarılı olduğu söylenebilir ancak bu bölümde okur tepki kuramını tarihi bir zemine oturtabilmek adına kuramcılar ön plana çıkarılmıştır.

Okur merkezli kuramların tarihsel zemininin Hermeneutik ve Fenomenoloji'ye dayandığını söylemek mümkündür. Fenomenoloji'nin tarihsel geçmişi incelendiğinde de başlangıçta eseri ön plana aldığı ancak 1900'l yıllara doğru radikal bir değişimle okuru merkeze almaya başladığı gözlemlenmektedir (Ergiydiren, 2007). Husserl'in insanı merkeze alması ve insanın dünyanın parçası değil de onu var eden olduğu düşüncesini ne sürmesi (Eagleton, 2014) dikkatlerin okura dönmesini hızlandırmıştır. Husserl'in ilk kıvılcımı oluşturmasıyla birlikte Heidegger, Gadamer, Ingarden, Rosenblatt, Barthes, Jauss, Iser ve Fish gibi birçok kuramcı okuru ön plana çıkarmıştır.

Fenomenolojik yaklaşımın metin üzerine odaklanmasına karşılık Gadamer, hocası Heidegger'in görüşünü benimseyerek edebiyat eleştirilerinde okuru merkeze alır ve okur merkezli bir eleştiri inşa eder (Ergiydiren, 2007). Elbette Gadamer modern edebiyat eleştirileri gibi okuru merkeze alarak anlamın okur tarafından yapılandırıldığını kesin bir dille ifade etmemiştir. Doğrudan okuru merkeze yerleştirmekten ziyade anlamın tarihselliği ile ilgilenmiş, süreç içerisinde okurun yorumunun farklılık gösterebileceği ihtimali üzerinde durmuştur (Tunalı, 2006). Geçmişin şimdiyi etkilemesiyle ufuk kavramını ortaya koymuştur. Gadamer'e göre ufuk şimdi ve geçmişin bir potada eritilmesiyle ortaya çıkmakta ve okur kendi ufku doğrultusunda esere yaklaşmaktadır. Başka bir deyişle okur kendi deneyimleri doğrultusunda eser karşısındaki tepkilerine yön vermektedir (Tüfekçi Can, 2014). Bu yeni bakış açısı hermeneutiğe farklı bir yaklaşım kazandırmış, alımlama estetiğinin kabul görmesinde önemli rol oynamıştır (Schneider'den aktaran Toprak, 2003).

Alımlama estetiğinin temsilcilerini etkileyen bir diğer kuramcı ise Roman Ingarden'dir. Ingarden, temel olarak Gadamer gibi Husserl'den etkilenmiş, edebî yapıtların ontolojik yapısını belirlemeye çalışmıştır. Yazarın metni oluşturma sürecindeki edimleri

gerçekleşen anlamlar ile okurun okuma sürecindeki edimleri ile oluşan anlamların metnin varlığını ortaya koyduğunu ifade etmiş, metnin içerisinde oluşan belirsizlikler ile okuma sürecindeki somutlaştırmalar arasında ayrıma gitmiştir. (Rifat, 2013a, ss. 126-127). Başka bir şekilde ifade edilecek olursa metnin somutlaştırılma süreci, metindeki boşlukları rastgele doldurma işi değildir. Bütün ve parça arasında etkileşimsel bir bağ kurarak okuyucu- metin ilişkisinin ortaya konulmasıdır (Ergiydiren, 2007). Ancak Ingarden'ın teorisi edebî eserin tarihsel boyutunu hesaba katmadığı için çelişkilere yol açmıştır (Zima, 2015). Bu nedenle bir teori olarak benimsenmekten çok kuramcılara ilham kaynağı olmuştur.

Kuramsal zeminin oluşmasının ardından alımlama estetiği kuramı ilk kez Hans Robert Jauss tarafından 1967 yılında *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* adlı deneme dersinde ortaya konulmuştur. Bu süreçte Jauss birçok teorisyenden etkilenmiştir ancak teorisinde izleri daha belirgin şekilde görünen Gadamer'dir. Gadamer'ın anlam süreci üzerine düşünceleri Jauss'un terosinin yapı taşlarını oluşturmuştur. Jauss edebiyatı estetik ve tarihsel bir bütün olarak görmüş, yazarın hayatına odaklanmayı ve eseri kronolojik olarak ele almayı sert bir şekilde reddetmiştir (Ekiz, 2007). Marksist ve formalist bakış açısına karşı çıkmış, bu iki yaklaşımın da okuru yani alıcıyı dikkate almadıklarını oysa eleştirmenin hatta yazarın da bir okur olduğunu vurgulamıştır (Jauss'tan aktaran Tunalı, 2011).

Jauss, estetik ve tarihsel bütünlüğün okuma sürecindeki etkisini *beklenti ufku* (horizon of expactions) kavramıyla açıklamaktadır. Bu kavram okuma sürecine tarihsel bir perspektiften bakmaya olanak tanımaktadır (Buchanan, 2010). Daha önce Mannhenim, Husserl, Heidegger ve Gadamer de bu kavramı kullanmıştır ancak Jauss beklenti ufkunu alımlama sürecine taşımış, okurun metin türleri hakkındaki bilgisinin, daha önce yazılmış olan metinlerin tema ve biçimlerinin, eserin kullandığı dil ile gündelik dil arasındaki karşıtlıkların beklenti ufkunu oluşturduğunu ifade etmiştir (Rifat, 2013, ss. 43-44). Çünkü her okur bir beklenti ile metne yaklaşmaktadır. Bu beklentiyi dönemin kültürü, insana ait özellikler ve okurun deneyimleri belirlemekte, bunun sonucu olarak da beklenti ve eser arasında kurulan bağ beklenti ufkunu meydana getirmektedir (Tunalı, 2011, s. 123). Öte yandan Jauss beklenti ufuklarının dönemden döneme, okurdan okura değişeceğini belirterek edebiyat tarihinin okuru merkeze alarak tekrardan yazılabileceğini ifade etmiştir. Jauss bunun için yedi tez öne sürmüştü ve bu tezlerde en önemli kavram olarak beklenti ufkunu ön plana çıkarmıştır (Verma, 2013).

Alımlama estetiği kuramının önemli bir diğer temsilcisi ise Wolfgang Iser'dir. Ancak Jauss'un yaklaşımı ile benzer bir anlayışa sahip olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Jauss edebî tarihe duyduğu ilgi doğrultusunda teorisini yapılandırırken Iser Yeni Eleştiri'ye

tepki olarak kendi teorisini ortaya atmıştır. Teorisinin temelleri söz konusu olduğunda da Jauss'tan ayrılmaktadır. Jauss'un teorisinin daha çok Gadamer'in, Iser'in teorisinde Ingarden'in yaklaşımının etkileri görülmektedir (Shi, 2013, s. 982).

Iser'e göre metin içerisinde Ingarden'in de kullandığı bir terim olarak birçok boş alan / belirsizlik bulunmaktadır. Okur, okuma serüveni boyunca kendi bilgi ve tecrübelerinden yola çıkarak bu boşlukları doldurmakta, eseri somutlaştırmaktadır (Zainal, Termizi, Yahya, & Deni, 2017). Bu süreç birçok araştırmacının çalışmasında (Eagleton, 2014; Moran, 2017) basit örneklerle açıklanmıştır. Herhangi bir edebî metni okunduğunda her şeyin ayrıntılı şekilde tasvir edilmediği görülür. Buna rağmen okur farkında olmadan birçok boşluğu doldurur. Mesela, Anna (2008) Tanrılar Okulu adlı eserinde: “Uyanır uyanmaz, olanlara kafa yormaktan kendimi alamadım. Dışarıda hâlâ geceydi” (s.26) cümlesi ile bir giriş yapmaktadır. Okur bu cümleyi okuduğunda kendi bilgi ve birikimlerinden yola çıkarak birçok somutlama yapmaktadır. Örneğin, hâlâ gece olduğunu bir saate veya pencereden dışarı bakarak öğrenmiş olabileceğini okur doğal olarak sezmektedir. Iser de eserde bu ve benzeri boşlukların olduğunu ve okur tarafından doldurulduğunu öne sürmektedir. Ancak bu somutlaştırma süreci Iser'e göre salt okura bağlı değildir. Eser bu süreç boyunca okuru çoğu kez yönlendirmektedir (Toprak, 2003). Bu yaklaşımdan yola çıkarak da örtük / ima edilen okur (implied reader) kavramını öne sürmüştür. Örtük okur esasen gerçek bir okur değil metnin içerisinde bulunan bir yapıdır (Shi, 2013). Iser, her metnin kendi okurunu içerisinde barındırdığını ve kendi okur kitlesine hitap ettiğini dile getirmektedir (Eygiydiren, 2007). Gerçek okur yerine varsayımsal okur üzerine yoğunlaşması da metin tabanlı bir anlayışa yaklaştığını göstermekte (Beach, 1993) araştırmacılar tarafından eleştirilmesine neden olmaktadır (Bknz. Tyson, 2014).

Alımlama estetiğinin bir diğer temsilcisi Stanley Fish ise edebî eleştiri söz konusu olduğunda okuru göz ardı eden kuramlara şu şekilde yanıt vermektedir: “Hiç kimse okuma eyleminin okur olmadan gerçekleştirilebileceğini tartışamaz ama okumanın son çıktısı –anlam ve anlama- söz konusu olduğunda okur genellikle unutulur veya yok sayılır (Fish, 1980a, s. 70). Bu nedenle de Fish okuru ön plana çıkarmış, eleştirinin merkezine okuru yerleştirmiştir. Iser ile aynı çatı altında görülmelerine rağmen edebî eleştiri söz konusu olduğunda onun Iser'den farklı bir yol izlediği görülmektedir. Fish'e göre metnin gerçek yazarı okurdur ve nesnel bir edebî eserden söz etmek pek mümkün değildir. Iser'ın okurdan çok metne yaklaşmasını ise nesnelci bir yanılsama olarak tanımlamıştır (Eagleton, 2014, s. 98). Iser'ın okura biçtiği eserdeki boşlukları doldurma görevine karşılık Fish, yorumun tercüme sanatı değil inşa etme sanatı olduğunu, yorumlayıcıların anlamı çözümlemediklerini aksine yarattıklarını ifade etmiştir (Fish, 1980b, s. 327). Bunu ifade ederken de okurun eseri yorumlama sürecinde tek başına olmadığını, yaşantılarının ve çevresinin etkili olduğunu,

benzer deneyimlere sahip okurlarla aşağı yukarı aynı alımlamada bulunacağını belirtmiştir (Moran, 2017).

Norman Holland ise Jauss, Iser ve Fish gibi kuramcılardan farklı olarak okur tepkilerinin güdüler tarafından etkilendiğini öne sürmektedir. Okurların kişisel deneyimlerine odaklanması sebebiyle zaman zaman öznel okur tepki eleştirmeni olarak adlandırılmış olsa da, psikanalitik kavramlara ve okurun psikolojik tepkisine odaklanması Holland'ın psikolojik okur tepki kuramcısı olarak anılmasına zemin hazırlamıştır (Tyson, 2014, s.182). Holland kişilik ve algı arasındaki ilişkiyi teorisinin zeminine yerleştirmekte, algının sadece yansıtma aracı değil anlamı yeniden yapılandıran bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle de algıyı ön plana çıkarmış, anlamı psikolojik sürecin çıktısı olarak tanımlamıştır. Holland'ın psikolojik, Fish'in ise sosyolojik argümanlara odaklanarak bireyin yorumunu ön plana çıkarması iki kuramcının benzer yaklaşımlar sergilendiğini düşündürmektedir ancak iki kuramcı temel olarak birbirinden farklı teorilere öncülük etmektedir (Mailloux, 1982, ss. 24-28). Holland, bireyin günlük yaşantısındaki olaylara karşı verdiği psikolojik tepkilere benzer tepkileri edebî metinlere gösterdiğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle birey, günlük yaşantısında sevdiği veya sevmediği olaylara nasıl tepki veriyorsa edebî metinde benzer bir olayla karşılaştığında benzer tepkide bulunacağını öne sürmektedir (Tyson, 2014, s. 183). Bu nedenle de Fish gibi doğrudan okur yorumlarına odaklansa da iki kuramcının benimsedikleri yaklaşımların farklı olduğu görülmektedir.

Rosenblatt'ın literatüre kazandırdığı Etkileşimsel Teori (*Transactional theory*) ise Beach'in yukarıdaki tablosunda yer alan deneyimsel teoriye denk gelen bir yaklaşımdır denebilir. Çünkü Rosenblatt diğer okur merkezli temsilciler gibi ima edilen okur, yetkin okur, ideal okur gibi kavramlarla ilgilenmemiş doğrudan okur ile çalışmıştır (Beach, 1993, s. 51). Diğer temsilcilerden farklı olarak doğrudan deneyimlere odaklanmasında eğitimci olmasının önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Rosenblatt'a göre okur, edebiyat içerisinde hayati bir öneme sahiptir. *Literature as Exploration* adlı eserinde “Edebî eser okur tarafından anlamlandırılana kadar kâğıt üzerindeki mürekkep lekelerinden fazlası değildir.” (Rosenblatt, 1995, s. 24) sözleriyle açık şekilde okurun önemine dikkat çekmektedir. Ancak bu sözleriyle okuru baş tacı ederken eseri bir köşeye atma niyetinde değildir. Çünkü etkileşimsel teorinin zeminini okur ve metin arasındaki bağ oluşturmaktadır. Metin olmadan edebiyatın varlığından söz edilemeyeceği gibi okurun da edebiyatın bir parçası olduğu gerçeğini inkâr etmek tutarlı bir yaklaşım olmaktan epey uzak görünmektedir. Rosenblatt iki tip okuma tavrından söz eder: amaçlı okur (efférent stance) ve

estetik okur (aesthetic stance).¹³ Amaçlı okur, amacı doğrultusunda bilgiye ulaşabileceği en kestirme yolu tercih eden okurdur. Örneğin, ansiklopedi karıştıran bir okur düşünüldüğünde amacı ihtiyacı olan bilgiye ulaşmaktır. Estetik okur ise okuma deneyimi boyunca yaşadıklarına odaklanmaktadır. Bu nedenle Rosenblatt; roman, şiir ve hikâye gibi edebî eserler karşısında estetik okur tavrının amaçlı okur tavrından daha uygun olduğunu vurgulamaktadır (Raines, 2005, s. 28). Çünkü ancak o zaman metin ve okur etkileşimi sağlıklı biçimde gerçekleşebilir. Sonuç olarak Rosenblatt'ın etkileşimsel teorisi okura veya metne yaklaşan diğer kuramlardan farklı olarak metin ve okurun karşılıklı etkileşimi sonucunda anlamın ortaya çıktığını ifade etmektedir (Tyson, 2014, s. 173).

Genel olarak bakılacak olursa okur merkezli kuramlar için Rabinowitz'in kullandığı lunapark metaforunun ne kadar yerinde bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır. Yukarıda okur merkezli kuramların ana hatlarını ortaya koymak için tarihsel gelişim de dikkate alınarak kuramların bir kısmı ele alınmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan tablo, yaklaşımların merkezinde yer alan okur kavramı üzerinde uzlaşamadığını göstermektedir. Her kuramcının kendi yolunu çizdiği ve bu sebeple okur merkezli kuramların dağınık bir manzara arz ettiği görülmektedir.

¹³ Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Cropley'ye göre olgubilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Akt., Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s. 21). Bir başka deyişle, bu araştırma deseni insanların belirli bir fenomeni (olguyu) nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleriyle onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanılmaktadır (Patton, 2014). Olgubilim araştırmalarında verilerin kaynağını, deneyimlere sahip ve bu deneyimleri aktarabilecek olan bireyler oluşturur (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Omery (1983), fenomenolojinin tümevarımsal bir metot olduğunu vurgulamış ve bu yöntemin amacının olguların ortaya çıkış şekillerini araştırmak ve olguları tanımlamak olduğunu belirtmiştir. Çepni (2007) de fenomenolojik araştırmanın amacının, insanların bir olgunun belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada çocuk edebiyatında tartışmalı ve hassas konulara öğretmen adaylarının ne tür tepkiler verdiğini, çocuklar açısından eserleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla çeşitli değişkenleri dikkate alarak ayrıntılı inceleme gerçekleştirilmesi amaçlandığından araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Artvin Çoruh Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak zaman, maliyet ve ulaşım dikkate alınmış; Artvin Çoruh Üniversitesi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçsal örneklem kullanılmıştır. Amaçsal örneklem, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin ve belirli ölçütleri sağlayan durumların veya kişilerin seçilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Ayrıntılı çalışma yapmaya elverişli olması (Baltacı, 2018) sebebiyle tercih edilen bu yöntem, maksimum çeşitliliği sağlamak için de uygun bir zemin hazırlamaktadır. Çalışmada yer alan

değişkenler göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun etkisini incelemek için 24 katılımcının yarısı çocuk edebiyatı dersi almış, yarısı ise almamış öğrencilerden seçilmiştir. Okuma alışkanlığı ve cinsiyetin etkisini belirlemek için bu değişkenlerin grup içerisinde homojen bir dağılım göstermesinden çıkarmasından kaçınılmıştır.

Çalışma grubunun cinsiyet özellikleri.

Çalışma grubunu belirleme sürecinde tepkiler üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığını incelemek amacıyla eşit dağılım sergileyen bir grup oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. *Çalışma grubunun cinsiyet özellikleri*

Cinsiyet	Katılımcılar	Toplam
Kadın	K1, K3, K4, K5, K7, K9, K13, K18, K19, K20, K21, K22, K23	13
Erkek	K2, K6, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K24	11

Tablo incelendiğinde 24 katılımcıdan oluşan çalışma grubunun 13'ü kadın 11'i erkektir. Çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet bakımından tamamen eşit olarak ikiye ayrılmamış olması çalışma grubunun gönüllülük esasına dayanarak oluşturulmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma grubunun çocuk edebiyatı dersi alma durumu.

Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun katılımcıların tepkileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için çalışma grubunun yarısı çocuk edebiyatı dersini almış, yarısı ise bu dersi almamış öğrencilerden oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda katılımcılar çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 2. *Çalışma grubunun çocuk edebiyatı dersi alma durumu*

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu	Katılımcılar	Toplam
Almış	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10, K13, K14, K15, K16, K21	12
Almamış	K4, K8, K9, K11, K12, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24	12

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere 12 katılımcı çocuk edebiyatı dersi almış, 12 katılımcı ise almamıştır. Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun temalar karşısındaki tepkileri nasıl etkilediğini yorumlayabilmek dersi alan ve almayan katılımcıların eşit sayıda olması sağlanmıştır.

Çalışma grubunun okurluk özellikleri.

Çalışma grubundaki katılımcıların eserlere verdiği tepkilerin altında yatan sebepleri belirlemek maksadıyla grupta bulunan bireylerin okurluk özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan kendi okur otoportrelerini yazmaları istenmiş, yazılı ve sözlü anlatım ile okuma eğitimi derslerini veren öğretim üyesinden öğrencilerin okurluk özellikleri hakkında bilgi alınmıştır. Okur otoportreleri yazımı için katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

Kitap okuma eylemi hakkında ne düşünüyorsun? Eğer kitap okumayı sevdiğini düşünüyorsan hangi tür kitapları okumayı seviyorsun? Kitabı ne zaman ve nerede okumaktan hoşlanırsın? Kendine ait bir kitaplığın var mı? Bir yılda ortalama kaç kitap okuyorsun? Kendini nasıl bir okur olarak nitelendirirsin?

Katılımcılardan yukardaki sorulardan yararlanarak kendi okurluk özellikleri hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Katılımcılardan alınan bilgiler, yazılı ve sözlü anlatım ile okuma eğitimi dersini veren öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda katılımcıların okurluk özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar okurluk özellikleri bakımından aşağıdaki tabloda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma yapılırken Amerikan Kütüphaneler Birliğinin ölçütü kullanılmıştır. Bu ölçüte göre yılda 1-5 kitap okuyan kişiler zayıf, 6-20 kitap okuyan kişiler orta, 21 ve üzeri kitap okuyan kişiler ileri okuma alışkanlığına sahiptir (A.L.A., 1978'dan aktaran Yılmaz, 2004, s.116).

Tablo 3. *Çalışma Grubunun Okuma Alışkanlığı Düzeyleri*

Okuma Alışkanlığı Düzeyleri	Katılımcılar	Toplam
Zayıf	K1, K2, K6, K12, K16, K19, K22	7
Orta	K8, K10, K11, K14, K15, K17, K21, K23, K24	9
İleri	K3, K4, K5, K7, K9, K13, K18, K20	8

Tabloda görüldüğü üzere 24 katılımcıdan 7'si zayıf, 9'u orta, 8'i ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Alt düzey okuma alışkanlığına sahip 7 katılımcının 3'ü kadın, 4 ü erkektir. Orta düzey alışkanlığa sahip 10 katılımcının 7'si erkek, 2'si kadındır. Üst düzey okuma alışkanlığına sahip 8 katılımcının ise tümü kadındır. Katılımcıların okuma alışkanlığı düzeylerine bakıldığında heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ancak erkek katılımcılara göre kadın katılımcıların okuma alışkanlıkları daha iyi durumdadır. Bu durum okuma becerisi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığını ele alan birçok araştırmada tespit edilmiştir. Örneğin; Arslan (2013) okuma becerisi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı üzerinde cinsiyet değişkenini irdeleyen 52 makaleyi ele almış ve çalışmaların büyük oranda kadınların lehine sonuçlandığını belirtmiştir.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme, katılımlı gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Görüşme, cevapları aranan soruların karşı tarafa iletilerek belirli bir araştırma konusu hakkında ayrıntılı veri toplamaya olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Görüşme sırasında katılımcıların tepkilerini alabilmek için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formunu oluşturma sürecinde Türkçe eğitimi alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca görüşme esnasında araştırmacının dikkatinden herhangi bir verinin kaçmaması için görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Dokümanları ise öğretmen adayları tarafından kaleme alınacak metinler ve öğretmen adaylarına okutulan kitaplar oluşturmaktadır. Okunan kitapların değerlendirilme sürecinde çocuk edebiyatı uzmanı kontrolünde oluşturulan tartışma ortamı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Süreç/Uygulama

Çalışmada kullanılacak kitapları belirleme sürecinde farklı temaları içeren kitaplar üzerinden birçok pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan pilot uygulamalar sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve nitelikli verilerin alınabileceği temalara karar vermek için Türkçe Eğitimi alanında doktor unvanına sahip, çocuk edebiyatı alanında çalışmaları bulunan bir uzman tarafından daha değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda görüş birliğine varılan temaların araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yolla belirlenen temalar “cinsellik, engellilik, ölüm ve soykırım” temalarıdır. Temalara karar verildikten sonra eser seçimi için hangi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Eser seçiminde eserin tanınırlığı, birden çok dile çevrilmiş olması, pedagoji ve estetiği dikkate alması, çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliliğe uygun olması gibi ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere uyan kitaplar belirlenerek bir kitap havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan kitap havuzu çocuk edebiyatı alanında uzmanların görüşüne sunulmuş ve bu kitaplar arasından engellilik teması için “İçimdeki Müzik”, soykırım teması için “Çizgili Pijamalı Çocuk”, ölüm teması için “Dedem Bir Kiraz Ağacı” ve cinsellik teması için ise “Benjamin Anna’yı Seviyor” adlı eserlerin çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından bu eserlerin öğretmen adayları tarafından 14 haftalık uygulama süreci boyunca çeşitli aralıklarla okumaları sağlanmıştır. Çalışmada kullanılan kitaplar öğretmen adaylarına okutulmadan önce adayların temalar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Tema görüşlerinin alınmasının ardından öğretmen adayları ile görüşme yapılarak okutulacak kitaplar hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu görüşmelerin yapılabilmesi için, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının geçerlilik ve güvenilirliğini

artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda, yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verilerek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına kitapların okunmasından önce yöneltilen sorular şunlardır:

- Okumaktan zevk aldığınız çocuk edebiyatı eserinin herhangi bir yerinde cinsellik içeren bir bölümle karşılaştığınız zaman ne düşünür veya hissedersiniz? Açıklayınız.
- Okumakta olduğunuz çocuk kitabının içerisinde cinselliğin anlatılması veya betimlenmesi kitabın sizin gözünüzdeki değerini etkiler mi? Açıklayınız.
- Çocuk kitaplarında cinselliğin betimlenmesi çocuk okura uygun mudur? Açıklayınız.
- İçerisinde cinselliğin yer aldığı kitapları çocuk okura tavsiye eder misiniz? Açıklayınız.

Yukarıdaki sorular cinsellik teması karşısındaki muhtemel tepkileri almak için kullanılmıştır. Aynı sorular engellilik, ölüm ve soykırım temalarına göre yapılandırılarak katılımcılara yöneltilmiştir.

Katılımcılara eserler okutulduktan sonra ise yöneltilen sorular ise şunlardır:

- Kitabı okumadan önce (kitabın kapağından, adından ve arka kapağından hareketle) kitabın sizde yarattığı beklentiler nelerdi?
- Okuma sırasında önemli olduğunu düşündüğünüz, etkilendiğiniz, işaretleyip not aldığınız ve altını çizdiğiniz bölümler oldu mu? Eğer olduysa bu bölümler hakkındaki düşüncelerinizi ve duygularınızı yazınız.
- Kitabı beğendiniz mi? Cevabınız evetse beğenme gerekçelerinizi, hayırsa beğenmeme sebeplerinizi yazınız.
- Eser aktarmak istediklerini sizce aktarabildi mi?
- Eserde sizi şaşırtan olaylar oldu mu? Cevabınız evetse hangi olayın sizi niçin şaşırttığını açıklayınız.
- Okuduğunuz kitap ortaokul öğrencileri için uygun mudur?

Her bir kitap için üç hafta okuma, bir hafta değerlendirme süresi belirlenmiştir. Belirlenen değerlendirme sürecinde katılımcılardan yazılı tepkileri alındıktan sonra katılımcılarla görüşme yapılmış ve çocuk edebiyatı uzmanı denetiminde düzenlenen tartışmada gözlemci olarak bulunulmuştur. Katılımcıların tepkileri içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecini öznel yargılardan arındırmak amacıyla veriler araştırmacı dışında çocuk edebiyatı alanında uzman kişi tarafından bir kez daha değerlendirilmiştir. İnceleme sonucu belirlenen kategoriler uzman görüşü alınarak tekrardan yapılandırılmıştır. Bu süreç her kitaptan alınan verilerin değerlendirmesinde kullanılmıştır.

Temalar karşısındaki tepkileri yorumlamak için kullanılan değişkenlere göre tepkilerin dağılımı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Tepkilerin değişkenlere göre dağılımını belirlerken yapılacak hataların önüne geçebilmek için Türkçe eğitiminde doktor unvanına sahip bir araştırmacı tarafından tekrardan incelenmesi sağlanmıştır. Böylece, araştırma sonucu ulaşılan verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi tamamlanmıştır.

Araştırma sürecinde yer alan katılımcılara uygulanan etkinliklere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. *Etkin planı*

1. Hafta	Uygulama hakkında öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve katılımcılardan araştırmada kullanılacak temalar hakkındaki değerlendirmelerin alınması
2. ve 3. Hafta	Katılımcıların “İçimdeki Müzik” adlı eseri okuma süreci
4. Hafta	Katılımcılardan eser değerlendirme yazılarının alınması, görüşmelerin yapılması ve çocuk edebiyatı uzmanı tarafından yürütülen tartışma ortamının gözlemlenmesi
5. ve 6. hafta	Katılımcıların “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı eseri okuma süreci
7. Hafta	Katılımcılardan eser değerlendirme yazılarının alınması, görüşmelerin yapılması ve çocuk edebiyatı uzmanı tarafından yürütülen tartışma ortamının gözlemlenmesi
8. ve 9. Hafta	Katılımcıların “Dedem Bir Kiraz Ağacı” adlı eseri okuma süreci
10. Hafta	Katılımcılardan eser değerlendirme yazılarının alınması, görüşmelerin yapılması ve çocuk edebiyatı uzmanı tarafından yürütülen tartışma ortamının gözlemlenmesi
11. ve 12. Hafta	Katılımcıların “Benjamin Anna’yı Seviyor” adlı eseri okuma süreci
13. Hafta	Katılımcılardan eser değerlendirme yazılarının alınması, görüşmelerin yapılması ve çocuk edebiyatı uzmanı tarafından yürütülen tartışma ortamının gözlemlenmesi
14. Hafta	Katılımcıların eser okuma sürecine, eserlere ve temalara ilişkin görüş ve tartışmalara yönelik genel değerlendirme

Veri Analizi

İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin incelenmesine ve verilerin anlaşılır biçimde bir araya getirilmesine olanak tanıyan analiz yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 20017). Bu nedenle toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İlk olarak okuma öncesinde her tema için ayrı ayrı toplanan veriler analiz edilmiş, okurların temalar hakkındaki muhtemel tepkileri belirlenmiştir. Veriler analiz sürecinde kodlanarak sınıflandırılmıştır. Benzer tepkilerin bir araya getirilmesinin ardından temalar oluşturulmuş, katılımcıların muhtemel tepkileri tablolar hâlinde gösterilmiştir. Muhtemel tepkilerin belirlenmesinin ardından eser karşısındaki tepkiler incelenmiştir. Katılımcıların tepkileri sınıflandırılarak temalar hâlinde tablolştırılmıştır. Sürecin tüm basamaklarında Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanında uzman bir araştırmacının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların eserler karşısındaki tepkilerinin sınıflandırılması sonrasında araştırmacının değişkenlerinin tepkilerin ortaya çıkışında etkili olup olmadığı sorusu üzerinde durulmuştur. Temalar karşısındaki tepkileri anlamlandırabilmek için cinsiyet, okuma alışkanlığı ve çocuk edebiyatı dersini alma durumu değişkenleri ile tepkiler arasındaki ilişki irdelenmiş, değişkenlerin verilen tepkileri yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo yorumlama sürecinde Türkçe eğitimi alanında farklı uzmanlara başvurulmuş, uzman görüşü doğrultusunda yorumlar yapılandırılmıştır. Bulguların yorumlanmasının ardından benzer ve ilişkili araştırmalardan yola çıkarak sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı çalışma grubunun tepkilerini tespit etmek amacıyla kullanacağı kitapları belirlemek için çeşitli kitap sitesi, kütüphane ve kaynakları taramıştır. Elde edilen verilerin sonucunda oluşturulan kitap listesi farklı Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı uzmanlarına sunulmuş ve uzmanların görüşü alınmıştır. Tez danışmanlarının da onayıyla araştırmada kullanılacak dört kitap belirlenmiştir.

Araştırmacı çalışma boyunca tarafsızlığını korumuş, katılımcıları yönlendiricek ifadelerden kaçınmış, veri toplama ve analiz sürecinde nesnel bir bakış geliştirmeye özen göstermiş, tarafsızlığını koruyabilmek amacıyla veri analizi sonuçlarının her aşamasında diğer uzmanlarla görüşmüş, sınıflandırma sürecindeki geri bildirimleri dikkate alarak gerekli değişiklik ve düzeltmeleri yapmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında hem araştırma sürecine karar verme hem de araştırma verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması açısından geçerlik ve güvenirlik sağlanabilmesi için çeşitli yollara başvurulmuştur. Bu yollardan ilki uzman görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmada öğretmen adaylarının okuması istenen kitapları belirlemek amacıyla her tema için ayrı ayrı çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak kitap havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan kitap havuzları uzman görüşüne sunularak çeşitli uzmanların görüşleri alınmış ve araştırmada kullanılacak kitaplar belirlenmiştir. Kitapların belirlenmesinin ardından öğretmen adaylarına yöneltilecek soruların tespit edilmesi için soru havuzu oluşturulmuş, uzman görüşüne sunularak değerlendirme soruları yapılandırılmıştır. Değerlendirme sorularına öğretmen adaylarının verdiği cevapların analizi ve yorumlanması sürecinde de uzman görüşüne başvurulmuştur. Tüm temalardaki kategorilerin herbiri uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer geçerlik ve güvenirliği sağlama tekniği, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen katılımlı gözlem ve bu yolla katılımcıların görüşlerinin teyit edilmesinin sağlanmasıdır. Araştırma sürecinde, öğretmen adayları tarafından okunan kitaplarının değerlendirmesinin yapıldığı derste araştırmacı tarafından katılım ve gözlem yapılmıştır. Böylelikle, araştırmacı öğretmen adaylarıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve eser değerlendirme yazılarındaki görüşlerin tutarlığı incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kitaplar ve temalara ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular bölümünde yer verilmiş ve araştırmanın tutarlığına bu yolla katkı sağlanmıştır. Bu anlamda, araştırma sürecinde teyit edilebilirlik ve tutarlık değişkenlerine özen gösterilerek geçerlik ve güvenirliğinin artırılması sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde eserler karşısında katılımcıların tepkileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya konu olan dört temaya ait bulgular ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmış, tablolaştırılarak açıklanmıştır. Eser karşısındaki tepkilerin ortaya çıkış sebeplerini belirlemek amacıyla söz konusu değişkenlerin tepkileri yordama gücünün olup olmadığı incelenmiştir. Tüm bu incelemeler tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Cinsellik Teması Hakkındaki Tepkileri

Bu bölümde çocuk edebiyatı eserlerinde cinsellik temasının ele alınması hakkında katılımcılarla yapılan odak grup görüşmesinin verileri yer almaktadır. Odak grup görüşmesinde cinsellik teması karşısındaki tepkileri ayrıntılı bir şekilde ele alabilmek için yarı-yapılandırılmış dört soru sorulmuştur. Bu sorular, katılımcıların çocuk edebiyatında cinselliği çağrıştıran öğelerle karşılaştıklarındaki hislerini ve düşüncelerini sorgulamak, cinsellik temasının edebî eserin değerine etki edip etmediği hususundaki görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır.

Tablo 5. *Çalışma grubunun okuma öncesi cinsellik teması karşısındaki tepkileri*

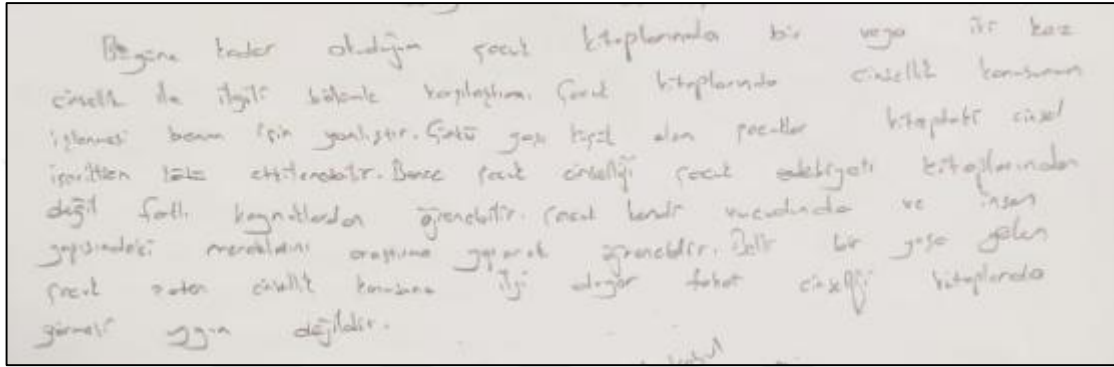
Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kültürel Kaçış	K19	1 %4
Eğitsel Kaçış	K2, K6, K9, K17, K18, K22, K23	6 %25
Koşullu Kabullenme	K3, K4, K7, K8, K11, K13, K15, K20, K21, K24	10 %42
Kabullenme	K1, K5, K10, K12, K14, K16	6 %25

Tabloda bulunan kategoriler katılımcıların cinsellik temasıyla karşılaştıklarında verecekleri muhtemel tepkilerinin sınıflandırılmasıyla oluşturulmuştur. Kültürel kaçış kategorisinde bulunan katılımcılar eserde cinsellikle karşılaştıklarında kültürel değerlerine uygun olmayacağı için olumsuz yargılarda bulunacaklarını ifade etmişlerdir. Eğitsel kaçış kategorisinde bulunan katılımcılar ise cinsellik temasının çocukların gelişimine uygun olmadığını, psikolojilerini olumsuz etkileyeceğini öne sürerek onaylamadıklarını belirtmişlerdir. Koşullu kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise cinselliğin kitaptaki anlatımının belirleyici olacağını, kullanılan dil ve anlatım özelliklerinin düşüncelerini

etkileyeceğini ifade etmiştir. Son olarak kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise çocuk edebiyatı eserlerinde cinselliğin yer almasının gayet doğal olduğunu ve bundan rahatsızlık duymayacaklarını ifade etmişlerdir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin büyük bölümünün bir tür kabullenme tepkisinde bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların muhtemel tepkilerini örneklendiren alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Eğitsel kaçış tepkisinde bulunan K2'nin cinsellik teması ile karşılaşması hâlindeki düşünceleri şu şekildedir:



"Bugüne kadar okuduğum çocuk kitaplarında bir veya iki kez cinsellik ile ilgili bölümle karşılaştım. Çocuk kitaplarında cinsellik konusunun işlenmesi benim için yanlıştır. Çünkü yaşı küçük olan çocuklar kitaptaki cinsel içerikten kötü etkilenebilir. Bence çocuk cinselliği çocuk kitaplarından değil farklı kaynaklardan öğrenebilir. Çocuk kendi vücudu ve insan yapısındaki merakını araştırma yaparak öğrenebilir. Belli bir yaşa gelen çocuk zaten cinsellik konusuna ilgi duyar fakat cinselliği kitaplarda görmesi uygun değildir." K2

Alıntıda da görüldüğü üzere K2 çocuk edebiyatında cinselliğin varlık göstermesini reddetmiştir. Çocukların kitaplarda bulunan cinsellikten olumsuz etkilenebileceğini öne sürmesi, eğitsel kaçış tepkisinde bulunduğunu göstermektedir. Cinselliğin kitaplardan öğrenilecek bir şey olmadığını ifade eden K2, çocukların farklı kaynaklardan cinsellik hakkında bilgi edinmesini onaylamaktadır. Eğitsel kaçış kategorisindeki bir başka katılımcı da muhtemel tepkisini şu şekilde ifade etmiştir:

çocuklarla ilgili yapılan her şeyde çocukların ruh sağlığını etkileyecek içeriğin önüne geçilmesi gerekir. Kitaplar bunun bir kısmıdır. Cinsel içerikli kitaplar psikologlarca denetlenmelidir. Çocuk bu zaten meraklı yanlış davranışlara sevk eder böyle kitaplar fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu değil olumsuz yanlış davranışlar çerçevesinde etkide bulunur.

“Çocuklarla ilgili yapılan her şeyde çocukların ruh sağlığını etkileyecek içeriğin önüne geçilmesi gerekir. Kitaplar da bunun bir kısmıdır. Cinsel içerikli kitaplar psikologlarca denetlenmelidir. Çocuk bu, zaten meraklı, yanlış davranışlara sevk eder böyle kitaplar fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu değil olumsuz yanlış davranışlar çerçevesinde etkide bulunur.”
K22

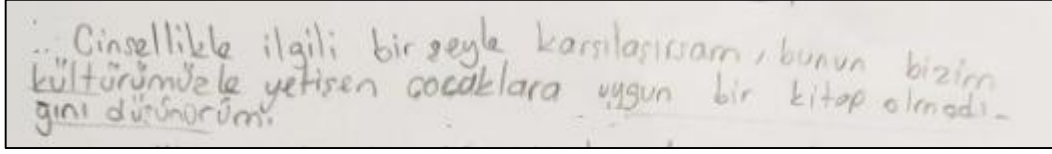
K22 cinsellik içeren çocuk kitaplarının çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini olumsuz etkileyeceği düşüncesindedir. Bunların çocukları yanlış veya olumsuz davranışlara yönlendirebileceğini öne sürerek eğitsel kaçış tepkisi göstermektedir. Benzer ifadelerde bulunan K23 ise cinsellik temasının çocukların psikolojisini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir.

... Çocuk kitabında cinsellik içeren bir bölümle karşılaşırsam hoş karşılamam. Çünkü çocuk kitabında böyle bir konunun işlenmesi çocukların psikolojisini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünüyorum. Eğer böyle bir kitap çocuklara okutulacaksa cinsellik içeren bölümlerin çıkarılmasını veya törpülenmesini isterim. Çocuklara ondan sonra okuturum.

“Çocuk kitabında cinsellik içeren bir bölümle karşılaşırsam hoş karşılamam. Çünkü çocuk kitabında böyle bir konunun işlenmesi çocukların psikolojisini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Eğer böyle bir kitap çocuklara okutulacaksa cinsellik içeren bölümlerin çıkarılmasını veya törpülenmesini isterim. Çocuklara ondan sonra okuturum.”
K23

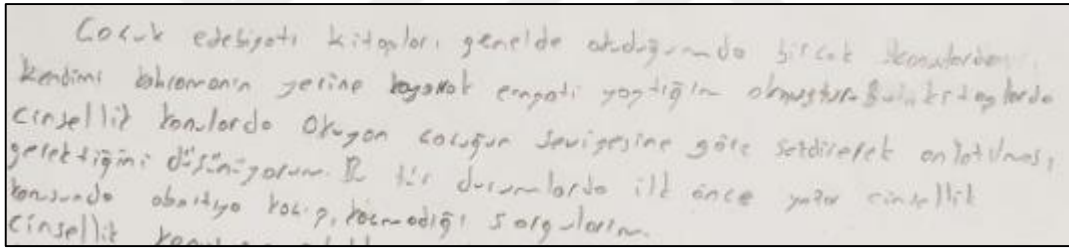
Alıntıda da görüldüğü üzere bu temanın çocukların psikolojisini gerekçe göstererek eserde yer almasının sakıncalı olacağını dile getirmiştir. Cinsellik içeren eserlerin içerisindeki cinsellik unsurlarının çıkarılması koşuluyla okutulabileceğini ifade etmektedir. Bu ifadelere bakıldığında K23’ün eğitsel kaçış tepkisi gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kültürel kaçış kategorisinde tek başına yer alan K19 ise doğrudan içinde bulunduğu toplumun kültürü ile bağdaşmadığını belirterek cinselliğin yer aldığı kitapların çocuklara uygun olmadığını ifade etmiştir.



“Cinsellikle ilgili bir şeyle karşılaşırsam, bunun bizim kültürümüzle yetişen çocuklara uygun bir kitap olmadığını düşünürüm.” K19

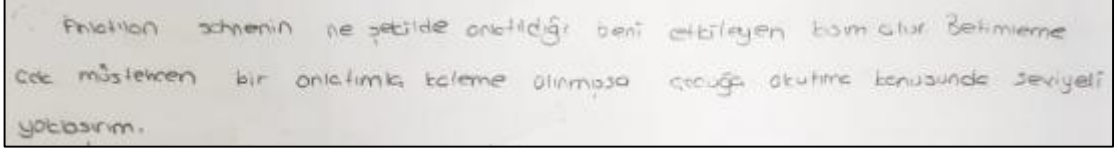
En fazla yığılmanın olduğu koşullu kabullenme kategorisinde bulunan katılımcılar, kitapta bulunan cinselliği anlatıma bağlı olarak kabul edebileceklerini ifade etmişlerdir. Çocuk kitaplarında önemli olanın çocuğa görelilik olduğunu belirterek kitaptaki anlatımın çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Koşullu kabullenme kategorisinde bulunan K15, cinsellik teması ile karşılaştığında verebileceği muhtemel tepkileri şu şekilde ifade etmiştir:



“Çocuk edebiyatı kitaplarını okuduğumda birçok konuda kendimi kahramanın yerine koyarak empati yaptığım olmuştur. Bu kitaplarda işlenen cinsellik konularının çocuğun seviyesine göre sezdirilerek anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Bu tür durumlarda ilk önce yazarın cinsellik konusunda abartıya kaçıp kaçmadığını sorgularım.” K15

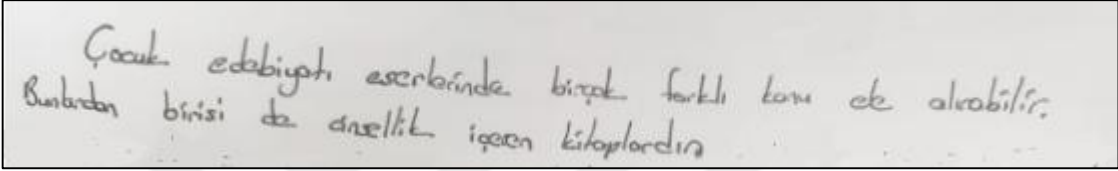
K15’in alıntılanan tepkisi incelendiğinde ona göre konunun işlenmesinde çocuğa görelilik ilkelerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Katılımcının söz konusu temanın kitapta yer almasını çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması hâlinde kabul edeceğini söylemektedir. Diğer bir şartı ise konunun anlatımında aşırılığa gidilmemesidir. Bu tepkide bulunmasının nedeni ise çocuk kitabı olarak satılan her kitabın nitelikli bir süzgeçten geçirilmiyor olmasıdır. Nitekim günümüzde birçok kitap basıldıktan sonra içerisinde bulunan

müstehcen unsurlar nedeniyle yasaklanmıştır.¹⁴ Böyle bir durumun yaşanmaması için koşullu kabul tepkisinde bulunan K21'in sözleri iyi bir örnek oluşturmaktadır.

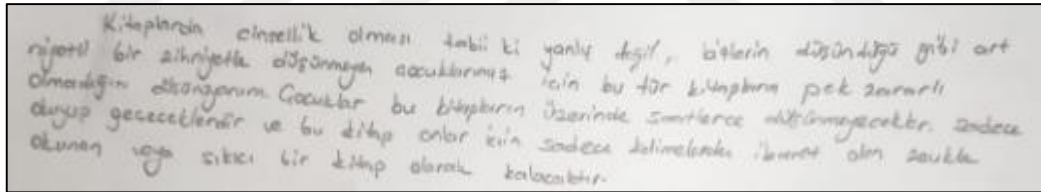


“Anlatılan sahnenin ne şekilde anlatıldığı beni etkileyen kısım olur. Betimleme çok müstehcen bir anlatımla kaleme alınmışsa çocuğa okutma konusunda seviyeli yaklaşırım.”
K21

Kabullenme kategorisinde yer alan katılımcıların tepkisi ise cinselliğin hayatın bir parçası olduğu, çocuk kitaplarında yer almasının sakınca oluşturmeyeceği yönündedir.



“Çocuk edebiyatı eserlerinde birçok farklı konu ele alınabilir. Bunlardan birisi de cinsellik içeren kitaplardır.” K5



“Kitaplarda cinsellik olması tabii ki yanlış değil, bizlerin düşündüğü gibi art niyetli bir zihniyetle düşünmeyen çocuklarımız için bu tür kitapların pek zararlı olmadığını düşünüyorum. Çocuklar bu kitapların üzerinde saatlerce düşünmeyecekler sadece okuyup geçeceklerdir ve bu kitap onlar için sadece kelimelerden ibaret olan zevkle okunan veya sıkıcı bir kitap olarak kalacaktır.” K12

Alıntıda da görüldüğü üzere K12, çocuk kitaplarında cinselliğin bulunmasının olumsuzlanacak bir yanının olmadığını savunmaktadır. Katılımcı çocukların algılama biçimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunun kanaatinde. Bu nedenle de çocukların cinsellik temalı eserlerden olumsuz etkilenmeyeceğini düşünmektedir.

¹⁴ Örneğin, Elena Favilli ve Francesca Cavallo'nun 2016 yılında yayınlanan *Asi Kızlara Uykudan Önce Hikâyeler* adlı kitabı.

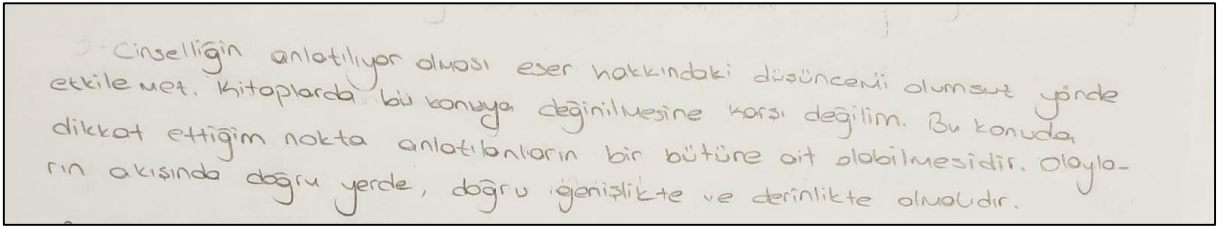
Cinsellik temasının edebî değeri üzerindeki etkisi hakkında çalışma grubunun görüşleri.

Çalışma grubunun cinsellik temasının kullanımı hakkındaki görüşlerini daha ayrıntılı anlayabilmek için cinsellik temasının eserin edebî değeri üzerinde etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan oluşan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. *Çalışma grubunun cinsellik temasının edebî değeri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Etkilemez	K3, K4, K5, K7, K8, K9, K12, K13, K15, K20, K21, K24	12 %50
Olumsuz Etkiler	K1, K2, K6, K10, K11, K14, K16, K17, K18, K19, K22, K23	12 %50

Katılımcıların yarısı cinsellik temasının eserin edebî değerini olumsuz etkilemeyeceğini, yarısı ise olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Katılımcıların tepkilerinin eşit olarak kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Bu temada iki kategorinin dışında grupta farklı görüş bildiren olmamıştır. Cinselliğin eseri etkilemeyeceğini ifade eden katılımcılar, temanın eserin değerinin önüne geçemeyeceğini gerekçe göstermişlerdir. Diğer taraftan eserin değerini olumsuz etkileyeceğini düşünen katılımcılar, eserde işlenen konunun önemli olduğunu ve cinselliğin çocuklar için sakıncalı olduğunu gerekçe göstererek eserin edebî değerinin olumsuz etkileyeceğini öne sürmüşlerdir. Cinselliğin kitabın değerini etkilemeyeceğini belirten K13'ün ifadeleri kategoriyi başarılı bir şekilde temsil etmektedir.



“Cinselliğin anlatılıyor olması eser hakkındaki düşüncemi olumsuz yönde etkilemez. Kitaplarda bu konuya değinilmesine karşı değilim. Bu konuda dikkat edeceğim nokta anlatılanların bir bütüne ait olabilmesidir. Olayların akışında doğru yerde, doğru genişlikte ve derinlikte olmalıdır.” K13

K13 yukarıda yer alan ifadeleriyle kitapta bulunan cinselliğin düşüncelerini olumsuz yönde etkilemeyeceğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere katılımcı için önemli olan işlenen tema değil anlatılanların eserin bütünlüğü içerisinde aktarılmasıdır. Katılımcının ileri düzey okur olması, eser hakkındaki yorumlarının daha bütüncül olmasını sağlamış olabilir. Düşüncelerini daha anlaşılır kılmak amacıyla cevabına eklediği aşağıdaki ifadeler, katılımcının tema hakkındaki görüşlerini ayrıntılandırmaktadır.

Kitap tavsiyelerimde cinsellik konusu engelleyici bir unsur olmaz. Okuma sürecinde cinsellik konusunu ele alan kitapların ayıklanması çocuğun yaşadığı dünyadan da cinselliği çıkardığımız anlamına gelmez.

“Kitap tavsiyelerimde cinsellik konusu engelleyici bir unsur olmaz. Okuma sürecinde cinsellik konusunu ele alan kitapların ayıklanması çocuğun yaşadığı dünyadan da cinselliği çıkardığımız anlamına gelmez.” K13

Katılımcı kitaplarda cinselliğin bulunmasından rahatsız olmadığını ifade ederken çocukların zaten farklı kanallardan bu bilgilere ulaştığını da aktarmaktadır. Bu nedenle kitaptan cinselliği çıkarmaya çalışmanın anlamsız olduğunu ifade etmektedir. Görüşme sırasında K13, kitaplarda bulunan cinselliğin, kontrolsüz erişim imkânı tanıyan diğer araçlar kadar sakıncalı olmadığını da belirtmiştir.

Cinselliğin eserin edebî değerini olumsuz etkileyeceğini düşünen katılımcıların bulunduğu kategoriyi en iyi şekilde temsil eden örneklerden birisi K17’dir. Katılımcı, cinselliğin kitaplarda bulunmasını tümüyle reddetmiş hatta sadece çocuklara yönelik eserlerde değil yetişkin bireylerin okuyacağı eserlerde dahi olmaması gerektiğini savunmuştur.

Çocuk kitaplarda değil bütün kitaplarda cinsellik ile ilgili hiçbir konu olmamalı. Çünkü kitaplara ulaşmak çok kolay ve cinsellik içeren kitaplara ulaşır okursalar in gelişimlerine ve düşüncelerine olumsuz etki edeceğini düşündüğüm için cinsellik ulaşılması zor yerlerde kalmalı. Cinselliğin olduğu kitap benim için bitik kitaptır.

“Çocuk kitaplarda değil bütün kitaplarda cinsellik ile ilgili hiçbir konu olmamalı çünkü kitaplara ulaşmak çok kolay ve cinsellik içeren kitaplara ulaşır okursalar gelişimlerine ve düşüncelerine olumsuz etki edeceğini düşündüğüm için cinsellik ulaşılması zor yerlerde kalmalı. Cinselliğin olduğu kitap benim için bitik kitaptır.” K17

Cinsellik temalı eserin incelenmesi.

Eser Adı: Benjamin Anna’yı Seviyor

Yazar: Peter Hartling

Ailesi ile birlikte Polonya’da yaşayan Alman asıllı Anna ile Benjamin’in hikâyesini anlatan bu eser, Anna ve ailesinin Polonya’dan Almanya’ya göç etmesiyle başlamaktadır. Hikâyenin başkahramanı Benjamin’in okuduğu sınıfa Anna’nın kayıt olmasıyla iki karakterin yolları kesişmektedir. Kitap bu iki kahraman arasında oluşan gerilim sahasının zamanla arkadaşlığa dönüşmesini okura aktarmaktadır. Anna’nın okula gelmesiyle

birlikte diğer çocuklardan farklı olduğu hemen anlaşılmaktadır. Başka bir ülkeden geldiği için konuşması ve görünümüyle diğer çocuklardan farklıdır. Bu görüntünün oluşmasında göçmen durumunda olması ve ailesinin durumunun iyi olmaması da oldukça etkilidir. Anna'nın yeni sınıfında zaman geçirmesiyle birlikte Benjamin Anna'ya karşı daha yakın hisler beslediğinin farkına varır. İkili arasındaki dostluk birbirlerinin ailesi ile tanışmalarının ardından daha da artar. Benjamin Anna'nın evinde akşam yemeğine katılır; Anna, Benjamin ve ailesi ile park gezilerine gider. Bu süreçte ikili arasında seyrek mektuplaşmalar da görülür. Olay örgüsünün ilerleyen bölümlerinde akıllara cinselliği getiren ilk bölüm yaşanır. Bu bölüm kitapta şu şekilde anlatılmıştır:

Anna'nın yanına oturdu. Birlikte çikolata yediler. Benjamin ne söyleyeceğini bilemiyordu. Anna söze onun mektubuyla başladı.

“Bana yazdıkların doğru mu?”

“Hangisi?”

“Benden hoşlandığın.”

“Evet, doğru.”

“Ben de senden hoşlanıyorum.”

Benjamin Anna'ya bakmadı, çikolatasını çiğnemeye devam etti. “Öyle mi?” dedi. “Evet,” dedi Anna, “gerçekten.” Sonra da, “Yorgunum,” deyip, şiltenin üstüne yuvarlandı. “Sen de uzan Ben.”

Yan yana uzandılar bir süre. Benjamin, Anna'ya sırtını dönmüştü.

“Dönsene bu tarafa.”

Benjamin döndü Yüz yüze geldiler. Anna nefes alınca, Benjamin onun soluğunu yanaklarında, alnında hissetti. Gözlerini kapadı. Anna parmaklarını onun yüzünde gezdirip, aniden dudaklarına götürdü. Benjamin gıdıklandı.

“Dikkat et, ısırırım.”

“Yapsana,” dedi Anna (Härtling, 2012, ss. 76-77).

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi açık bir şekilde cinsellik anlatımı yoktur. Ancak ilerleyen sayfalardaki göl sahnesi okura cinselliği çağrıştırmaktadır. Bu sahne Benjamin ve Anna'nın parkta birlikte gezerken gördükleri göle girmelerini anlatmaktadır:

Anna giysisini başından çekip çıkardı ve kuruması için bir dala astı. Benjamin, tişörtümü çıkarsam mı acaba, diye düşündü. Karar veremiyor, utanıyordu; öylece susup oturamayacağı için ayağa fırlayıp suya atladı ve kendini tepeden tırnağa ıslattı.

“Şimdi yüzeceğim,” dedi. Bir çırpıda çırılçıplak soyunup suya daldı. Su beklediğinden çok soğuktu. Büzülüp küçücük olacağını düşündü.

Anna önce ona şaşkın şaşkın baktı, sonra o da soyundu ve Benjamin'in yanına yüzdü.

“Ay, su buz gibi!”

Bir maymun gibi Benjamin'e sarıldı. Benjamin onunla birlikte suya daldı ve onu bırakmadı. Su yüzeyine çıktılarında ağızlarındakini tükürüp püskürtüp soluklandılar. Anna'nın balıkmış gibi yapması Benjamin'in hoşuna gitmişti.

“Suda hafifliyorum. Beni taşıyabilirsin,” dedi Anna.

Benjamin onu kucakladı, ağırlığını hissetmedi. İleri geri salladı.

“Bana öyle bakıp durma,” dedi Anna.

“Sana bakmıyorum,” diye iddia etti Benjamin. Ama tepeden tırnağa süzdü onu (Härtling, 2012, ss. 93-94).

Bu alıntılar kitabın cinselliği ele alış biçimini yansıtmaktadır. Bunlar dışında kitabın genel seyri Benjamin ve Anna arasındaki aşkı anlatmaktadır.

Cinsellik Temalı Eser Karşısındaki Tepkilerin Sınıflandırılması ve Analizi

Çalışma grubundaki katılımcıların cinsellik temalı eser karşısındaki tepkilerini öğrenebilmek için Benjamin Anna’yı Seviyor adlı eser okutulduktan sonra katılımcılara esere yönelik sorular sorulmuştur.

Tablo 7. *Cinsellik temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kültürel Kaçış	K2, K12, K19, K20, K22	5 %21
Eğitsel Kaçış	K6, K8, K9, K11, K17, K18, K23	7 %29
Kabullenme	K1, K3, K4, K5 K7, K10, K13, K14, K15, K16, K21, K24	12 %50

Çalışma grubunun tepkileri yapılan içerik analizi sonucunda dört kategoriden oluşan yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Beş katılımcıdan oluşan kültürel kaçış kategorisi; eserde bulunan cinselliğin Türk toplum yapısına uymadığını, ahlaki değerleri zedelediğini, Türk toplumunun dinî inancıyla uyuşmadığını belirten katılımcıların oluşturduğu kategoridir. Eğitsel kaçış kategorisinde ise yedi katılımcının yer aldığı görülmektedir. Bu kategori cinselliğin öğrencilerin yaşına, gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını ve kitapta fazlasıyla açık şekilde anlatıldığını belirten katılımcıların oluşturduğu kategoridir. Kabullenme kategorisi ise on iki katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kategorideki katılımcılar eserde bulunan cinselliği olduğu gibi kabul etmiş, bu sahnelerin çocuklar için sakıncalı olmadığını belirtmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların daha çok kabullenme tepkisi gösterdiği görülmektedir.

Kültürel kaçış kategorisinde bulunan katılımcılar, eserdeki cinselliğe verdikleri tepkileri bu olgunun kültürel normlarla uyumsuzluğuna bağlamışlardır. Mesela, K22’nin tepkisi kitabın anlatısı ile kendi içinde büyüdüğü kültürün çatışmasını yansıtmaktadır. Katılımcının büyüdüğü toplumda iki çocuğun aşkı, birbirlerine yakınlaşması hoş karşılanmadığı için kardeşini örnek vererek durumun önemini ortaya koymuştur. Katılımcının verdiği örnekler, onun kültürel kaçış eğiliminde olduğunu göstermektedir.

. Asla kardeşime okutmayacağım bir kitap. Düşünsenize örneğin kardeşim Ali kız olan bir sınıf arkadaşının sırf saçını veya giyimini beğenirken bu kitabı okusa çocuk aklı bu kitapta olduğu gibi gidip öpmek isteyebilir veyahut seni seviyorum demek isteyebilir. Kitapta bunlar o kadar doğal anlatılmış ki ama ne fena ne zararlı bir durum. Ali'nin öptüğü kızın anne, babasına beni öptü demesini düşündüm de vah halimize!

“Asla kardeşime okutmayacağım bir kitap. Düşünsenize örneğin kardeşim Ali, kız olan bir sınıf arkadaşının sırf saçını veya giyimini beğenirken bu kitabı okusa çocuk aklı bu kitapta olduğu gibi gidip öpmek isteyebilir veyahut seni seviyorum demek isteyebilir. Kitapta bunlar o kadar doğal anlatılmış ki ama ne fena ve zararlı bir durum. Ali'nin öptüğü kızın anne, babasına beni öptü demesini düşündüm de vah hâlimize!” K22

Şaşırtan olaylar oldu mu dersiniz vay be dediğim bir yer oldu. Acaba hangimizin küçük kız kardeşi eve bir erkek çocuğu getirip tanıştırmak isteyince gayet olumlu yaklaşıyoruz. Çocuk aklı dersiniz Anna'ya fakat çocuk aklı öpmeye hoşlanmaya yetiyor. Şaşırdım açıkçası bu olayda.

“Şaşırtan olaylar oldu mu dersiniz vay be dediğim bir yer oldu. Acaba hangimizin küçük kız kardeşi eve bir erkek çocuğu getirip tanıştırmak isteyince gayet olumlu yaklaşıyoruz. Çocuk aklı dersiniz Anna'ya fakat çocuk aklı öpmeye hoşlanmaya yetiyor. Şaşırdım açıkçası bu olayda.” K22

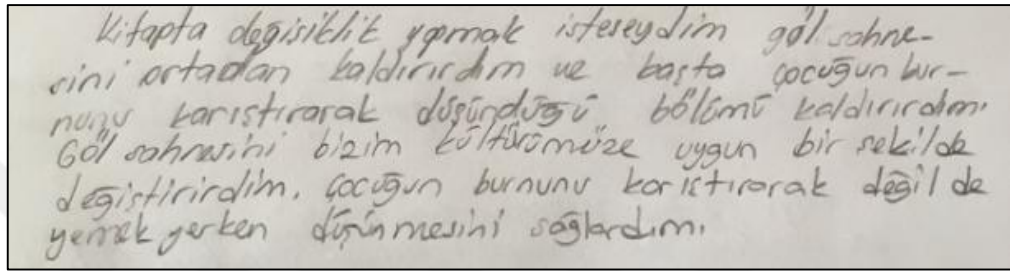
Katılımcının uygulama öncesi çocuk kitaplarında bulunan cinsellik hakkındaki görüşleri uygulama sonrasındaki tepkileriyle örtüşmektedir. K22'nin uygulama öncesinde cinsellik temasına karşı verdiği tepkilere bakıldığında temanın doğrudan kitabın değerini belirlediği görülmektedir. Katılımcı için cinsellik teması kitabı okunabilir olmaktan uzaklaştırmaktadır.

Evet etkiler kitap benim gözümde o an biter. Asla kardeşime okutmam. Cinselliğin kitaplardan öğrenilecek bir şey olmadığını düşünüyorum.

“Evet etkiler kitap benim gözümde o an biter. Asla kardeşime okutmam. Cinselliğin kitaplardan öğrenilecek bir şey olamadığını düşünüyorum.” K22

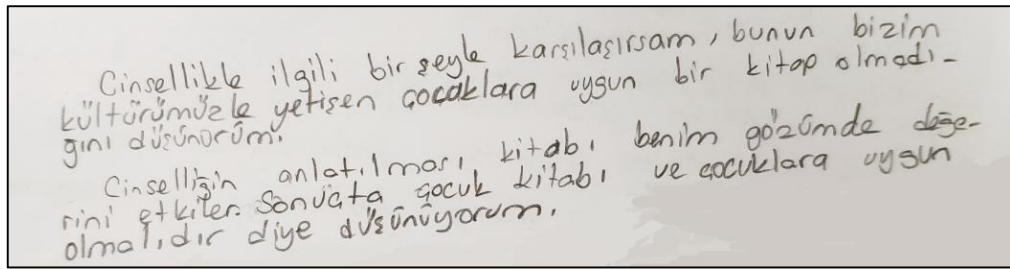
K22’nin yukarıda alıntılanan tepkileri, eserde cinselliğin ima edilmesine dahi katılımcının tahammülü olmadığını göstermektedir. Cinselliğin eserle kendisi arasında kültürel çatışma oluşturduğuna işaret etmektedir.

Eserde değişiklik yapma imkânı olması durumunda göl sahnesini eserden çıkaracağını belirten K19, bu sahneyi benimsediği kültüre uygun bir şekilde tekrardan düzenleyeceğini belirtmiştir.



“Kitapta değişiklik yapmak isteseydim göl sahnesini ortadan kaldırırdım ve başta çocuğun burnunu karıştırarak düşündüğü bölümü kaldırırdım. Göl sahnesini bizim kültürümüze uygun bir şekilde değiştirirdim. Çocuğun burnunu karıştırarak değil de yemek yerken düşünmesini sağlardım.” K19

Aynı katılımcının uygulama öncesi cinsellik temalı eserlere karşı verdiği tepki yukarıdaki tepkisini destekler niteliktedir. Katılımcıya göre bir kitabın çocuklara uygun olabilmesi için cinselliğin kitapta bulunmaması gerekmektedir. Ayrıca katılımcının görüşlerinde kültürel normlar ön planda bulunmaktadır.



“Cinsellikle ilgili bir şeyle karşılaşsam, bunun bizim kültürümüzle yetişen çocuklara uygun bir kitap olmadığını düşünürüm. Cinselliğin anlatılması kitabı benim gözümde değerini etkiler. Sonuçta çocuk kitabı ve çocuklara uygun olmalıdır diye düşünüyorum.” K19

Eğitsel kaçış kategorisini cinsellik temasının çocukların yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu hakkında tereddütleri olan yedi katılımcı oluşturmaktadır. Bu kategorideki katılımcılar genellikle cinsellik içeren bölümleri kitaptan çıkarma eğilimi

göstermektedir. Mesela K9, kitapta bulunan cinselliğin ergenliğe yeni girmiş çocuklara kötü örnek teşkil edebileceği gerekçesiyle bu bölümleri kitaptan uzaklaştırma eğilimindedir.

Fakat çıkarılması gereken bölümler olduğunu düşünüyorum. Kitabın sonlarına doğru Benjamin ve Anna'nın gittikleri piknikte ailelerinden uzaklaşıp göl kenarına gitmelerini, orada kıyafetlerini çıkarıp suya girmelerini doğru bulmadım. Bunu okuyacak çocuklar ortaokul düzeyinde olacağından ergen oldukları için onlarda yanlış düşünceler oluşturabileceği, olumsuz örnek oluşturabileceği kanaatindeyim. Bu nedenle bu bölümlerin çıkarılmasını isterdim.

“Fakat çıkarılması gereken bölümler olduğunu düşünüyorum. Kitabın sonlarına doğru Benjamin ve Anna'nın gittikleri piknikte ailelerinden uzaklaşıp göl kenarına gitmelerini, orada kıyafetlerini çıkarıp suya girmelerini doğru bulmadım. Bunu okuyacak çocuklar ortaokul düzeyinde olacağından ergen oldukları için onlarda yanlış düşünceler oluşturabileceğini, olumsuz örnek oluşturabileceği kanaatindeyim. Bu nedenle bu bölümlerin çıkarılmasını isterdim.” K9

Zaten K9, uygulama öncesinde cinsellik temalı bir çocuk kitabının çocuklara uygun olmayacağını, onları kötü etkileyebileceğini belirtmiştir. K9'a göre cinsellikle ilgili bilgi sahibi olmadan çocukların bu tür kitaplarla yüzleşmesi sakıncalı bir durumdur.

Cinselliğin betimlenmesi bence çocuklara uygun değildir. Çocukların zihinlerinde yanlış şeyler oluşturabilirler. Çocukların bu konularda pek bilgileri olmadığı için kötü etkilenebilirler.

“Cinselliğin betimlenmesi bence çocuklara uygun değildir. Çocukların zihinlerinde yanlış şeyler oluşturabilirler. Çocukların bu konularda pek bilgileri olmadığı için kötü etkilenebilirler.” K9

Tepkilerin analizi sonucu oluşan tabloda da görüldüğü üzere farklı gerekçelerle kaçış eğiliminde olan katılımcılarla kabul eden / onaylayan katılımcıların sayısı eşittir. Kabullenme kategorisindeki katılımcılar farklı değişkenleri göz önünde bulundurarak eserde bulunan cinsellikten rahatsızlık duymadıklarını belirtmiş, cinselliğe karşı olumsuz bir tavır sergilememiştir. Örneğin K14, çocukların hayatın gerçekleriyle yüzleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hatta eserde bulunan cinsellikten dolayı birçok ebeveynin kitabı okutmayacağına dair korkularını dile getirmiştir.

Kitaptaki resimlerin okurlar için ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Resimler demişken bir hususu es geçmek istemiyorum. Denize girme sahnesinde yer alan bikinili ve mayolu resimler bizim toplumumuzdaki ebeveynlere ters gelebilir ve bu yüzden bu muhteşem eseri okumaktan çocuklarını mahrum bırakabilirler. Umarım böyle yapmazlar. Çünkü çocuklarımızı gerçeklerle büyütmeli, başka yaşam biçimlerine saygılı olmaları konusunda teşvik edip özendirilmeliyiz.

“Kitaptaki resimlerin okurlar için ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Resimler demişken bir hususu es geçmek istemiyorum. Denize girme sahnesinde yer alan bikinili ve mayolu resimler bizim toplumumuzdaki ebeveynlere ters gelebilir ve bu yüzden bu muhteşem eseri okumaktan çocuklarını mahrum bırakabilirler. Umarım böyle yapmazlar. Çünkü çocuklarımızı gerçeklerle büyütmeli, başka yaşam biçimlerine saygılı olma konusunda teşvik edip özendirilmeliyiz.” K14

Aynı kategoride bulunan K4 ise kitabı çocukluk yıllarında okuduğunu ve her iki okumadan da çok keyif aldığını belirtmektedir. Okuma sonrası grup tartışmalarında da katılımcı bu kitabı çocukken okuduğunda cinselliğin onu olumsuz etkilemediğini, yetişkinlerin bu bölümlerdeki düşünceleriyle çocukların düşüncelerinin aynı olmadığını dile getirmiştir.

Bu kitabı ilk defa 5. sınıfta okumuştum yanılmıyorsam. Bu ikinci okuyuşumda ayrı bir keyif aldım ama tabii ilk okuyuşumun tadı bir ayrıydı. İlk okuduğumda “Ben, burnunu karıştırma” cümlesiyle kafam karışmış kendisiyle mi konuşuyor acaba? demiştim. Tabii sonra anladım Ben’in Benjamin olduğunu. Biraz araştırdığımda kitabı 1980 Zürich Çocuk Kitabı ödülünü aldığını da öğrendim. Duygu dolu ama gerçekçi her yaştan okur için güzel bir roman. Özellikle ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için sevgiyi çok güzel anlatan bir kitap, ilerde umarım ben de öğrencilerime önerebilirim.

“Bu kitabı ilk defa 5. sınıfta okumuştum yanılmıyorsam. Bu ikinci okuyuşumda ayrı bir keyif aldım ama tabii ilk okuyuşumun tadı bir ayrıydı. İlk okuduğumda “ Ben, burnunu karıştırma” cümlesiyle kafam karışmış kendisiyle mi konuşuyor acaba? Demiştim. Tabii sonra anladım Ben’in Benjamin olduğunu. Biraz araştırdığımda 1980 Zürich Çocuk Kitabı ödülünü aldığını da öğrendim. Duygu dolu ama gerçekçi her yaştan okur için güzel bir roman. Özellikle ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için sevgiyi çok güzel anlatan bir kitap, ilerde umarım ben de öğrencilerime önerebilirim.” K4

Cinsiyet ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında cinsellik temalı eser karşısında katılımcıların tepkilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların cinsiyetlerine göre verdiği tepkiler gösterilmiştir.

Tablo 8. *Cinsiyet ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Kültürel kaçış	2	3	5 %21
Eğitsel kaçış	4	3	7 %29
Kabullenme	5	7	12 %50

Tabloda görüldüğü üzere eserdeki cinsellik karşısında kültürel kaçış tepkisi gösteren 5 öğrenciden 2'si erkek, 3'ü kadındır. Eğitsel kaçış tepkisi gösteren 7 öğrenciden 4'ü erkek, 3'ü kadındır. Eserde bulunan cinselliği kabullenen 12 öğrenciden 5'i erkek 7'si kadındır.

Erkek katılımcıların cinsellik karşısında gösterdikleri tepkilerin eğitsel kaçış ve kabullenme kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kadın katılımcıların tepkileri ise kültürel kaçış ve eğitsel kaçış kategorisine oranla kabullenme kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir ancak kadın ve erkek katılımcıların tepkileri karşılaştırıldığında neredeyse eşit bir şekilde konumlandığı görülmektedir. Tablonun tamamına ait bilgiler, cinsellik karşısındaki tepkiler söz konusu olduğunda cinsiyete bağlı bir yorumunun yapılmasına olanak sağlamamaktadır. Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin cinsellik temalı eserlere verilen tepkiler üzerinde yeterli etki gücüne sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Okuma alışkanlığı düzeyi ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 9. *Okuma alışkanlığı düzeyi ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Okurluk düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Kültürel Kaçış	4	-	1	5 %21
Eğitsel Kaçış	1	4	2	7 %29
Kabullenme	2	5	5	12 %50

Tabloda görüldüğü üzere kültürel kaçış kategorisindeki katılımcıların 4'ü alt, 1'i ise ileri düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir. Diğer yandan eğitsel kaçış kategorisinde bulunan katılımcıların 1'i alt, 4'ü orta, 2'si ise ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Kabullenme / Onaylama kategorisi ise 2'si alt, 5'i orta, 5'i ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo incelendiğinde kültürel kaçış tepkisinde bulunan katılımcıların çoğunluğunun alt düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Eğitsel kaçış kategorisinde bulunan katılımcıların ise çoğunluğu orta düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir. Okuma alışkanlığı düşük olan katılımcıların kurgusal deneyiminin de zayıf olduğu düşünüldüğü vakit toplumsal yargılara göre hareket etme olasılıkları artmaktadır. Bu nedenle toplumsal bir tepki olarak, cinselliğin eserde yer almasını kültürel açıdan sakıncalı bulmuş olabilirler. Diğer yandan ileri düzey okuma alışkanlığına sahip olan katılımcıların büyük çoğunluğu kabullenme eğilimindedir. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların bu tepkisi güçlü kurgusal deneyimlere sahip olmalarına bağlanabilir ancak aynı kategorideki orta düzey okuma alışkanlığına sahip olan katılımcıların sayısı dikkate alındığında, okuma alışkanlığı ve cinsellik karşısındaki tepkileri sınıflandırabilmek için daha büyük çalışma grubuna ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsellik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 10. *Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsellik teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Çocuk edebiyatı dersi alma durumu		Toplam
	Dersi almış olan katılımcılar	Dersi almamış olan katılımcılar	
Kabullenme	10	2	12 %50
Kültürel Kaçış	1	4	5 %21
Eğitsel Kaçış	1	6	7 %29

Çocuk edebiyatı dersi almayan 12 katılımcının 4'ü kültürel kaçış, 6'sı eğitsel kaçış, 2'si ise kabullenme tepkisi göstermiştir. Çocuk edebiyatı dersi alan 12 katılımcının 10'u kabullenme tepkisi gösterirken 1'i kültürel, 1'i ise eğitsel kaçış tepkisi göstermiştir.

Yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda çocuk edebiyatı dersi alan ve almayan katılımcıların tepkileri arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı dersi alan 12 katılımcının 10'u kabullenme gösterirken almayan katılımcıların sadece 2'si kabullenme tepkisi göstermiştir. Çocuk edebiyatı dersi almayan ve kabullenme tepkisi gösteren iki katılımcı K4 ve K24'tür. K4'ün tepkisi yukarıda alıntılanmış ve okuma sonrası grup tartışmasında çocukken kitabı okuduğunu ve o yaşlarda kitapta bulunan cinselliğin onu etkilemediğini belirttiğine yer verilmiştir. Çocuk edebiyatı dersi almayan ve kaçış eğiliminde olan diğer katılımcılardan ayrılmasında K4'ün eseri küçük yaşta okumuş olması belirleyici olmuş olabilir. Diğer yandan K24 ise kabullenme tepkisi gösterirken forum sitelerinde bu kitabı okuyan öğrencilerin yorumlarını okuduğunu ve ortaokul yaşlarında

okuyup cinsellik içeren sahnelerden yanlış yorum çıkaran kimseye rastlamadığını belirtmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda da çocuk edebiyatı dersi almayan katılımcılardan K4 ve K24'ün, diğer çocuk edebiyatı dersi almayan katılımcılardan farklı tepkilerde bulunmasında ortaokul öğrencilerinin eserdeki cinsellik karşısında verdiği tepkiler hakkında fikir sahibi olmalarının kısmen belirleyici olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Tabloya bakıldığında cinsellik temasına verilen tepkilerde çocuk edebiyatı dersi almış veya almamış olmanın belirleyici olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı dersi almayan katılımcılar farklı gerekçelerle kaçış tepkisi, çocuk edebiyatı dersi alan katılımcılar ise kabullenme / onaylama tepkisi gösterme eğilimindedir.

Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması Hakkındaki Tepkileri

Katılımcıların çocuk kitaplarında engellilik temasının yer alması hakkındaki görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış sorular eşliğinde yapılan görüşme sonucunda katılımcılardan toplanmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 11. *Çalışma grubunun okuma öncesi engellilik teması karşısındaki tepkileri*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Tepki	K1, K6, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K23, K24	11 %46
Eğitsel Kabul	K2, K4, K5, K7, K8, K10, K15, K18, K19, K22	10 %42
Anlatıma Bağlı Tepki	K20, K21, K3	3 %12

Tablo incelendiğinde katılımcıların tepkilerinin duygusal tepki ve eğitsel kabul kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 11 katılımcının bulunduğu duygusal tepki kategorisi, engellilik karşısında duygularını ifade eden katılımcılardan oluşmaktadır. Bu katılımcılar engelli bireyin yaşamının anlatıldığı eserlerle karşılaştıklarında üzüntü, ağlama, sevinç gibi duygu durumları yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Eğitsel kabul kategorisinde bulunan katılımcılar ise engellilik temasının kitapta yer almasının çocuklara farkındalık kazandıracağını, eğitsel açıdan katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Anlatıma bağlı tepki vereceklerini belirten 3 katılımcı ise koşullu tepki verme eğilimi göstermektedir. Bu kategorideki katılımcılar, eserde engelli bireyin nasıl ele alındığına göre farklı tepkiler gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, engelli birey kötü ve zavallı olarak betimleniyorsa eser hakkında olumsuz düşüneceklerini; iyi ve farkındalık yaratacak şekilde ele alınıyorsa olumlu tepkilerde bulunacaklarını dile getirmişlerdir.

Aşağıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere K21 düşüncelerinin engellilik temasının esere nasıl yansıdığına bağlı olarak değişiklik göstereceğini ifade etmiştir.

- Engelli bireyler hayatımızın her hemen hemen her sahasında karşımıza çıkmaktadır. Biz yetişkinler bunun farkında ve bilincinde olsak da çocuklar bu bilince sahip olmayabilir. Engellilik durumunun kitaplarda anlatılmasında bir sakınca görmemekteyim ancak anlatılan durum engelli bireyi zavallı, yardıma muhtaç küçük düşürürse kötü yönde etki yapacağından okutma açısından tereddütte düşerim.

“Engelli bireyler hayatımızın hemen hemen her sahasında karşımıza çıkmaktadır. Biz yetişkinler bunun farkında ve bilincinde olsak da çocuklar bu bilince sahip olmayabilir. Engellilik durumunun kitaplarda anlatılmasında bir sakınca görmemekteyim ancak anlatılan durum engelli bireyi zavallı, yardıma muhtaç küçük düşürürse kötü yönde etki yapacağından okutma açısından tereddütte düşerim.” K21

Alıntıda da görüldüğü üzere K21 engellilik teması için peşin hükümden kaçınmaktadır. Onun için tema değil temanın ele alınışı, işlenişi önem arz etmektedir. Doğrudan engellik temasının değil de çizilen portrenin tepkilerine yön vereceğini ifade eden diğer katılımcı ise aşağıda tepkisi alıntılanan K3’tür.

Engelliliğin eserde tema olarak nasıl ele alındığı önemlidir. Eğer tema farkındalık yaratacak biçimde ele alınıyorsa tabii ki onaylarım. Hatta bu durumdan memnun olurum. Ama tam tersi şekilde engelli karakterleri aşağılayan, hor gören bir eserse eseri ne çocuklara okuturum, ne de kendim okurum. Direkt olarak temaya göre yorum yapmak bence mantıklı değildir. Yazarın kaleminden çıkarken nasıl şekil aldığını bilmek gerekiyor.

“Engelliliğin eserde tema olarak nasıl ele alındığı önemlidir. Eğer tema farkındalık yaratacak biçimde ele alınıyorsa tabii ki onaylarım. Hatta bu durumdan memnun olurum. Ama tam tersi şekilde engelli karakterleri aşağılayan, hor gören bir eserse eseri ne çocuklara okuturum ne de kendim okurum. Direkt olarak temaya göre yorum yapmak bence mantıklı değildir. Yazarın kaleminden çıkarken nasıl şekil aldığını bilmek gerekiyor.” K3

Tabloda bulunan diğer kategori ise duygusal tepki kategorisidir. Anlatıma bağlı tepki kategorisinden farklı olarak tema karşısında muhtemel duygularını ifade eden katılımcıların oluşturduğu kategoridir. Muhtemel olarak duygusal tepkide bulunacağını ifade eden K23’ün görüşleri şu şekildedir:

Engelli bir kahraman olursa üzülürüm ve kendimi kötü hissederim. Kendimi onun yerine koyarım, ne hissettiğini anlamaya çalışırım.

“Engelli bir kahraman olursa üzülürüm ve kendimi kötü hissederim. Kendimi onun yerine koyarım, ne hissettiğini anlamaya çalışırım.” K23

Alıntılanan tepkisinde de görüldüğü üzere K23, eserde engelli kahramanla karşılaşması durumunda duygusal tepkide bulunacağı düşüncesindedir. "...üzülürüm ve kendimi kötü hissederim." İfadeleri duygusal tepki kategorisini örneklendirme açısından önem teşkil etmektedir. Duygusal tepki vereceğini ifade eden diğer katılımcı ise K12'dir. K12, yukarıda alıntılanan örnekten farklı olarak engellilik temasının kendisinde olumlu duygular uyandıracağını ifade etmektedir.

Bu beni gerçekten okuduğumda mutlu eder. Çünkü o kişilerin özel olduğu ve asıl engelin zikir ve fikir olduğunu gösterir.

"Bu beni gerçekten okuduğumda mutlu eder. Çünkü o kişilerin özel olduğu ve asıl engelin zikir ve fikir olduğunu gösterir." K12

Engelliliğin çocuk kitaplarında yer almasının farkındalık geliştirme açısından faydalı olacağını ifade eden katılımcılardan K7, kitaplarda engelli kahramanlarla tanışmanın çocuklara birçok fayda sağlayacağını belirtmiştir.

Çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimine katkıda bulunabilir. Özellikle toplum içinde onları daha iyi anlayabilirler. Engellilerle etkileşim kurulmasında fayda sağlamış olur.

"Çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimine katkıda bulunabilir. Özellikle toplum içinde onları daha iyi anlayabilirler. Engellilerle etkileşim kurulmasında fayda sağlamış olur." K7

Engellilik teması hakkındaki görüşlerini benzer şekilde ifade eden K4, eserin eğitsel faydalarından bahsetmiş, temanın çocuklara uygun olduğunu belirtmiştir. Tema karşısında eğitsel kabul tepkisinde bulunan katılımcının görüşleri şu şekildedir:

...Bence ağı kitapta olması gerekiyor böyle karakterlerin çünkü çocuklara empati duygusunun aşılanmasına da yardımcı olur. Ben olmasını isterim böyle karakterlerin.

...Uygundur. Çocukların ellerindeki insanların kıymetlerini daha iyi anlamasını sağlar. Gelecekteki böyle insanlara da bakış açılarını değiştirir. Bu tür kitapların iyi etkileyeceğini düşünüyorum.

“Bence çoğu kitapta olması gerekiyor böyle karakterler çünkü çocuklara empati duygusunun aşılmasına da yardımcı olur. Ben olmasını isterim böyle karakterlerin.

Uygundur. Çocukların ellerindeki imkânların kıymetlerini daha iyi anlamasını sağlar. Çevrelerindeki böyle insanlara da bakış açıları değişir. Bu tür kitapların iyi etkileyeceğini düşünüyorum.” K4

24 kişilik çalışma grubunda duygusal tepki ve eğitsel kabul kategorilerinde yoğunlaşmanın olması çalışma grubunun engelli bireylere bakış açısını yansıtmaktadır. Katılımcılardan toplanan veriler ve ortaya çıkan tablo incelendiğinde engelli bireyler karşısında katılımcıların toplumsal bir hassasiyete sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu konuda hassasiyetin varlığını daha iyi anlayabilmek için aşağıda yer alan başlığın incelenmesi faydalı olacaktır.

Çalışma grubunun engellilik temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri

Tablo 12. *Çalışma grubunun engellilik temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Etkilemez	K3, K5, K13, K7, K20, K21	6 %25
Olumlu Etkiler	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K23, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K22, K24	18 %75

Katılımcıların büyük çoğunluğu engellilik temasının eseri olumlu etkileyeceği görüşündedir. Engellilik teması karşısındaki olası tepkilerin incelenmesi sonrasında katılımcıların tema karşısında toplumsal hassasiyete sahip oldukları dile getirilmişti. Yukarıda tablo incelendiğinde de bu görüşün desteklendiği görülmektedir. Olumlu etkiler kategorisinde bulunan katılımcılar engelli kahramanların eserde bulunmasının engelli bireyleri anlamada yardımcı olacağını belirterek eserin değerini artıracaklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan etkilemeyeceğini belirten 6 katılımcı eserin değerini herhangi bir temanın belirleyemeyeceğini, eserde temanın nasıl ele alındığının önemli olduğunu ifade etmiştir. Kategorileri somutlaştırmak için aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir.

K17, engelli kahramanların eserin değerini artıracaklarını belirtmiş ve bu kitapların okuyanlarda bilinç uyandıracağını ifade etmiştir.

Tabii etkiler. Sadece gözümdeki değil gönlümdeki değeri de artar. Engelli bireylere yer verilerek onların hayatını, hayata bakış açılarını, yaşadıkları zorlukları bilmemizi sağlar. Böylelikle onlara olan önyargılarımızdan kurtulup onlarla bütünleşiriz.

“Tabii etkiler. Sadece gözümdeki değil gönlümdeki değeri de artar. Engelli bireylere yer verilerek onların hayatını, hayata bakış açılarını, yaşadıkları zorlukları bilmemizi sağlar. Böylelikle onlara olan ön yargılarımızdan kurtulup onlarla bütünleşiriz.” K17

Hemen hemen aynı görüşte olan bir diğer katılımcı ise K4’tür. Katılımcı edebî değer üzerine etkisi hakkındaki görüşünü paylaşırken konunun hassasiyetine de değinmiştir.

Evet, etkiler. Çünkü hassas bir konu. Eğer güzel işlenmişse de seve seve etrafımdakilere tavsiye ederim.

“Evet, etkiler. Çünkü hassas bir konu. Eğer güzel işlenmişse de seve seve etrafımdakilere tavsiye ederim.” K4

Eserin edebî değerini temanın doğrudan etkilemeyeceğini savunan K7 ise eserde engelli kahramanlara yer verilmesinin çocukların engelli bireyleri anlamasını kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Hayır, etkilemez. Sadece çocuklar için bir farkındalık olmuştur. Engelli arkadaşlarını veya engelli bireyleri daha iyi anlamış olurlar.

“Hayır, etkilemez. Sadece çocuklar için bir farkındalık olmuş olur. Engelli arkadaşlarını veya engelli bireyleri daha iyi anlamış olur.” K7

Aynı kategoride bulunan K13 ise engellilik temasının edebî değeri etkilemekten ziyade kitap kategorisi oluşturma işlevine sahip olabileceğini ifade etmiştir.

Hayır gözümdeki değerini etkilemez. Olumlu ya da olumsuz bir izlenime sebep olmaz. Belki zihnindeki kitaplar arasında sınıflandırmam için bir etken olur.

“Hayır, gözümdeki değerini etkilemez. Olumlu ya da olumsuz bir izlenime sebep olmaz. Belki zihnindeki kitaplar arasında sınıflandırmam için bir etken olur.” K13

Tablo ve alıntılanan tepkiler incelendiğinde görülmektedir ki etkilemeyeceğini düşünen katılımcılar temanın tek başına edebî değer üzerinde etkili olamayacağını

savunmaktadır. Başka bir deyişle edebî değeri etkileyen birçok unsurun olduğunu ifade etmektedirler. Olumlu etki edeceğini düşünen katılımcılar ise konunun hassasiyetinden yola çıkarak bu eserlerin eğitici olabileceğini belirtmiş, eserin edebî değerinin artacağını ifade etmişlerdir.

Engellilik temalı eserin incelenmesi.

Eser Adı: İçimdeki Müzik

Yazar: Sharon M. Draper

Bu eser Melody isimli kızın hayatının kısa bir bölümünü anlatmaktadır. Bu kısa bölüm içerisinde engelli bireyin yaşam mücadelesine, içinde kopan fırtınalara ve bu durumla nasıl baş etmeyi öğrendiğine tanık olmaktadır. Doğuştan engelli olan Melody, konuşma aygıtı olamdan konuşamamakta ve istemli bir şekilde organlarını hareket ettirememektedir. Zihinsel hiçbir problemi olmayan aksine yaşlılarına göre daha zeki olan Melody, kitabın ilk sayfalarında Dr. Hugely tarafından zekâ geriliğine sahip birey olarak tanımlanmaktadır. Annesinin Melody’ye olan inancı ve komşusu Bayan V’nin çabalarıyla Melody’in normalin üstünde bir zekâyâ sahip olduğu kitabın ilerleyen bölümlerinde herkesçe anlaşılmaktadır. Kitapta Melody’nin kendi engel durumu ile ilgili iç konuşması dikkate değerdir:

Çoğunlukla kelimeleri hatırlıyorum. Dünyada milyonlarca kelime olduğunu keşfettiğimde çok küçüktüm. Etrafımdaki herkes , hiç çaba sarf etmeden onları seslendiriyordu. Televizyondaki satıcı: *Bir alana iki bedava! Sadece sınırlı bir süre için.* Kapıya gelen postacı: *Günaydın, Bayan Brooks. Bebek nasıl? Kilisedeki koro: Hallelujah, hallelujah, hallelujah, amen.* Marketteki kasiyer: *Bizi tercih ettiğiniz için teşekkür ederiz.* Herkes kendini ifade etmek için kelimeleri kullanıyordu. Ben hariç. Ve eminim ki tüm bu insanlar kelimelerin gücünün farkında değil. Oysa ben farkındayım. Düşüncelerin kelimelere ihtiyacı vardır. Kelimelerin de sese (Draper, 2018, s. 11).

Kitap Melody dışında birçok engelli çocuğa ve engellilik türüne yer vermiştir. Melody’nin eğitim gördüğü sınıf engelli sınıftır ve burada farklı engellere sahip birçok çocuk vardır. Mesela Melody sınıfındaki Maria’yı okura şu şekilde tanıtmaktadır:

Down sendromu olan Maria on yaşındaydı. Noel, Paskalya, Sevgililer Günü ya da Dünya günü hiç fark etmez hepsini çok sever. Tatil varsa Maria kutlama yapmaya her zaman hazırdır. Tıpkı bizim kardan adam gibi yusuvarlaktır ve hiç durmadan konuşur. Bana Melly Belly demekte ısrar etmesine rağmen onun etrafında olmak eğlencelidir (Draper, 2018, s. 32).

Yazar, Maira gibi birçok çocuğun olduğu bu sınıfta farklı engellilik durumlarına sahip çocuklara yer vererek engellilik türleri hakkında okura farklı bir bakış sunmaktadır. Kitabın ilerleyen sayfalarında ise okur, Melody’nin yeni arkadaşlar edinme ve yarışma macerasına tanıklık eder. Melody’nin diğer çocuklar tarafından tuhaf karşılanması, alay konusu ve onun tüm bunların üstesinden gelişi engelli bireylerin yaşımına bir ayna tutmaktadır.

Engellilik Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi

Çalışma grubundaki katılımcıların engellilik temalı eser karşısındaki tepkilerini öğrenebilmek için İçimdeki Müzik adlı eser okutulduktan sonra katılımcılara esere yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular aracılığıyla katılımcıların eser hakkındaki genel görüşleri, engellilik temalı eserler hakkında ne düşündükleri ve hissettikleri, eserde temanın ele alınışı hakkındaki tepkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 13. *Engellilik temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Tepki	K14, K17, K21, K22, K23	5 %21
Eğitsel Tepki	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K13, K15, K20	9 %37
Değiştirme Tepkisi	K1, K6, K9, K10, K11, K12, K16, K18, K19, K24	10 %42

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan tablo duygusal tepki, eğitsel tepki ve değiştirme tepkisi kategorilerinden oluşmaktadır. Duygusal tepki kategorisi eserdeki engelli kahramanın yaşantısı karşısında değişken duygu durumları yaşadıklarını ifade eden katılımcılardan oluşmaktadır. Eğitsel tepki kategorisi ise engellilik teması etrafında şekillenen eserlerin çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayacağını, engelli bireylere karşı çocuklara ve yetişkinlere farkındalık kazandırabileceğini belirterek çocuk edebiyatında engellilik temasına olumlu yaklaşım sergileyen katılımcılardan oluşmaktadır. Son olarak değiştirme tepkisinde bulunan katılımcılar ise eserdeki olumsuzlukların eserden çıkarılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Engelli karakterin karşılaştığı olumsuzlukları eserden uzaklaştırma eğilimi göstererek eserde salt iyiyi aramaktadırlar.

Duygusal tepki kategorisini oluşturan katılımcıların engelli bireyin yaşamı karşısında farklı duygu durumları yaşadıkları yukarıda ifade edilmişti. Bu katılımcıların çoğunluğunun duygusal tepkisi üzüntü ve ağlama yönündedir. Örneğin K22, kitabın bazı bölümlerinde çok fazla duygulandığını hatta ağladığını ifade etmiştir.

Öyle bir yerinde okadar hassaslaştım ki gözlerimden düşen damlaları tutamadım. Kitabın

“Kitabın öyle bir yerinde o kadar hassaslaştım ki gözlerimden düşen damlaları tutamadım.” K22

Alıntılanan tepkide de görüldüğü üzere katılımcı eser karşısında duygularına hâkim olmakta zorlanmıştır. Aynı katılımcının eseri okumadan önceki muhtemel tepki görüşü ile

eseri okuduktan sonraki tepkisinin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcının okuma alışkanlığı düzeyi, cinsiyet faktörü gibi birçok değişken tepkinin değişmesine neden olmuş olabilir. Bu nedenle katılımcı tepkileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Kendisini eserdeki kahramanın yerine koymaya çalıştığını ve Melody kadar başarılı olamayacağını anladığını belirten K17, değişken duygu durumları yaşadığını ifade etmiştir.

İçimde bir yerlere dokunan bir kitaptı. Kimi yerlerde kendimden utandım. Sinirlendim, kızdım, duygulandım. Bir kaç saatliğine Melody'nin ses geçirmeyen duvarlarında ona eşlik ettim. Ve asla onun kadar güçlü olamayacağımı anladım.

“İçimde bir yerlere dokunan bir kitaptı. Kimi yerlerde kendimden utandım. Sinirlendim, kızdım, duygulandım. Birkaç saatliğine Melody'nin ses geçirmeyen duvarlarında ona eşlik ettim. Ve asla onun kadar güçlü olamayacağımı anladım.” K17

Eğitsel tepki kategorisini oluşturan katılımcılardan K2 ise kitabın farkındalık kazandırma işlevinin olduğunu öne sürerek çocukların gelişimine olumlu katkıda bulunacağını ifade etmiştir.

Öğrencilere hayatı, yaşamı, çevreyi ve insanlığı öğretmenin yanı sıra başarılı olmanın engel tanımayacağını da anlatması kişisel gelişim açısından öğrenciler için uygun olacağı düşüncesindeyim.

“Öğrencilere hayatı, yaşamı, çevreyi ve insanlığı öğretmenin yanı sıra başarılı olmanın engel tanımayacağını da anlatması kişisel gelişim açısından öğrenciler için uygun olacağı düşüncesindeyim.” K2

K3 ise sadece çocukların değil yetişkinlerin de kitaptan kendine pay çıkarabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca akran zorbalığının önüne geçmek için kitabın değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

Kitabı beğendim çünkü herkesin karşılaşılabileceği bir engeli, engelli bir çocuğun ağzından aktarması oldukça etkiliydi. Bütün zorluklara rağmen hâlâ mutlu olabilmeyi başaran Melody, gereksiz sebeplerden dolayı mutsuz olan, pes eden ve sahip olduğu uzuvların değerini bilmeyen insanları düşünmeye sevk ediyor. Özellikle ortaokul çocuklarının arkadaşlarına karşı farkıyla anlaşma olacağını düşünürsek kitap öğrencileri informal olarak eğitecektir.

“Kitabı beğendim çünkü herkesin karşılaşılabileceği bir engeli engelli çocuğun ağzından aktarması oldukça etkiliydi. Bütün zorluklara rağmen hâlâ mutlu olabilmeyi

başaran Melody, gereksiz sebeplerden dolayı mutsuz olan pes eden ve sahip olduğu uzuvların değerini bilmeyen insanları düşünmeye sevk ediyor. Özellikle ortaokul çocuklarının arkadaşlarına karşı fazlasıyla acımasız olduğunu düşünürsek kitap öğrencileri informal olarak eğitecektir.” K3

K3’ün kitabı okumadan önceki görüşünün anlatıma bağlı olduğu bir önceki başlıkta alıntılanmıştı. Katılımcının kitabı okuduktan sonraki tepkisi ise eğitsel eğilim göstermektedir. Bu bilgilerden yola çıktığımızda kitabın K3 için başarılı bir kitap olduğunu söylemek mümkündür çünkü ilk alıntılanan tepkisinde tema farkındalık yaratacak şekilde ele alınıyorsa kitabı onaylayacağını ifade etmişti.

Son olarak değiştirme tepkisinde bulunan katılımcılar ise engelli bireyi farklı şekillerde olumsuzluklardan uzaklaştırma tutumu sergilemektedir. Örneğin K10, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından haklı olduğu hâlde yarışmaya götürülmeyen Melody için farklı bir senaryo düşünmektedir.

Kitapta Melody büyük yarışmaya katılmadı. Değişiklik hakkım olsa orayı değiştirir. Melody’nin Washington’daki yarışmaya katılmasını sağlardım.

“Kitapta Melody büyük yarışmaya katılmadı. Değişiklik hakkım olsa orayı değiştirir, Melody’nin Washington’daki yarışmaya katılmasını sağlardım.” K10

Benzer şekilde yarışmaya katılamamasını değiştirmek isteyen diğer katılımcı K1’dir.

Kitabı ben mutlu sonla bitirirdim. Melody’i arkadaşlarıyla birlikte Washington’a gönderirdim. Galibiyet duygusunu Melody’e yaşatırdım.

“Kitabı ben mutlu sonla bitirirdim. Melody’i arkadaşlarıyla birlikte Washington’a gönderirdim. Galibiyet duygusunu Melody’e yaşatırdım.” K1

Duygularını şiddetli şekilde dile getiren K9, belki de kategoriye en iyi temsil eden katılımcılardan biridir.

Kitapta değiştirmek istediğim iki karakter vardı. Birincisi Doktor demeye bin şahit gercek adam ve Claire. Doktor Melody’nin gerizekai olduğunu söylemişti ony ne kadar zeki olduğunu fark edemeyecek kadar cahildir. Annesine ony bir bakım evine bırakmasını önerecek kadar duygusuzdu. Claire onunla hep dalga geati, küaük gördü ve onun üzerinden prim yapmaya Galıştı. Bu iki karakterin çıkmasını istedim.

“Kitapta değiştirmek istediğim iki karakter vardı. Birincisi Doktor demeye bin şahit gereken adam ikincisi Claire. Doktor Melody’nin gerizekalı olduğunu söylemişti onun ne kadar zeki olduğunu fark edemeyecek kadar cahildi. Annesine onu bir bakım evine bırakmasını önerecek kadar duygusuzdu. Claire onunla hep dalga geğti, küçük gördü ve onun üzerinden prim yapmaya çalıştı. Bu iki karakterin çıkmasını isterdim.” K9

Alıntılanan tepkilerde de görüldüğü üzere değiştirme tepkisinde bulunan katılımcıların gayesi engelli bireyi kötülüklerden uzak tutmaktır. Salt iyiyi istemeleri engelli kahramana karşı hassasiyet geliştirdiklerinin göstergesi olabilir.

Cinsiyet ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında engellilik teması karşısındaki tepkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğı belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıdaki tabloda cinsiyete göre tepkiler sınıflandırılmıştır.

Tablo 14. *Cinsiyet ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Duygusal Tepki	2	3	5 %21
Eğitsel Tepki	3	6	9 %37
Değiştirme Tepkisi	6	4	10 %42

Tabloda görüldüğü üzere duygusal tepki kategorisinde bulunan katılımcıların 2’si erkek 3’ü kadın, eğitsel tepki kategorisindeki katılımcıların 3’ü erkek 6’sı kadın, değiştirme tepkisi kategorisindeki katılımcıların 6’sı erkek 4’ü kadındır.

Tablo incelendiğinde ise erkek katılımcıların kısmen değiştirme tepkisi, kadın katılımcıların ise eğitsel tepki kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak tabloda da görülmektedir ki cinsiyet temelli bir yığılma söz konusu değildir. Bu nedenle engellilik temasına verilen tepkilerin cinsiyete göre farklılaştığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 15. *Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve engellilik teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Çocuk edebiyatı dersi alma durumu						Toplam
	Dersi almış katılımcılar	olmamış katılımcılar	olan katılımcılar	Dersi almış katılımcılar	olmamış katılımcılar	olan katılımcılar	
Duygusal Tepki	2			3			5 %21

Eğitsel Tepki	6	3	9 %37
Değiştirme Tepkisi	4	6	10 %42

Çocuk edebiyatı dersi almış katılımcıların 2'si duygusal tepki, 6'sı eğitsel tepki, 4'ü değiştirme tepkisinde bulunmuştur. Dersi almamış katılımcıların ise 3'ü duygusal, 3'ü eğitsel, 6'sı değiştirme tepkisi göstermiştir.

Tablodan çıkan sonuç, çocuk edebiyatı dersi alma durumunun engellilik temalı eser karşısında katılımcıların verdiği tepkiler üzerinde birinci dereceden belirleyici olmadığını göstermektedir. Eğitsel tepki ve değiştirme tepkisinde kısmi bir etkiden söz etmek mümkün olsa da çocuk edebiyatı dersi alma durumu değişkeninin tepkileri açıklama gücü bir hayli zayıftır. Eğitsel tepki kategorisinde bulunan katılımcıların 3/2'si çocuk edebiyatı dersini almış, değiştirme tepkisinde bulunanların ise 5/3'ü dersi almamıştır. İstatistik olarak elle tutulur oranlar gibi görünse de örneklem büyüklüğü çocuk edebiyatı dersi alma durumunun tepkileri açıklaması için yeterli değildir.

Okuma alışkanlığı düzeyi ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 16. *Okuma alışkanlığı düzeyi ve engellilik temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Okurluk düzeyi			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Duygusal Tepki	1	4	-	5 %21
Eğitsel Tepki	1	2	6	9 %37
Değiştirme Tepkisi	5	3	2	10 %42

Tablo incelendiğinde alt düzey okuma alışkanlığına sahip olan katılımcıların 1'i duygusal tepki, 1'i eğitsel tepki, 5'i değiştirme tepkisi vermiştir. Orta düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların ise 4'ü duygusal, 2'si eğitsel, 3'ü değiştirme tepkisinde bulunmuştur. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların ise 6'sı eğitsel, 2'si değiştirme tepkisinde bulunmuştur. İleri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların hiçbirisi duygusal tepkide bulunmamıştır.

Yukarıdaki sonuç dikkate alındığında alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların çoğunluğu değiştirme tepkisi, ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar ise eğitsel tepki eğilimi göstermiştir. Orta düzey okuma alışkanlığına sahip olan katılımcıların ise her kategoride hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan tablo göz önünde bulundurulduğunda alt ve ileri düzey okuma alışkanlığına sahip bireylerin tepkilerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu durum kurgusal deneyimlerinin arasındaki makasın bir hayli açık olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kurgusal deneyimi olmayanlar eserde salt iyiyi

ararken, kurgusal deneyimi yeterince doygun olan katılımcılar eserdeki kötü karakterlerin varlığından rahatsızlık duymadan eserin aktarmak istediklerine odaklanmışlardır. Sonuç olarak engellilik temasına verilen tepkiler karşısında okuma düzeyinin tepkileri açıklama gücüne sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması Hakkındaki Tepkiler

Bu bölümde çalışma grubunun çocuk kitaplarındaki ölüm teması hakkındaki muhtemel tepkileri incelenmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş, analiz sonucunda aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 17. *Çalışma grubunun okuma öncesi ölüm teması karşısındaki tepkileri*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kaçış	K12, K17	2 %8
Duygusal Tepki	K4, K6, K18, K19, K20, K23	6 %25
Ölen Kahramana Bağlı Tepki	K9, K7, K11, K24	4 %17
Anlatıma Bağlı Tepki	K1, K2, K8, K16, K22	5 %21
Kabullenme	K3, K5, K10, K13, K14, K15, K21	7 %29

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların kaçış, duygusal tepki, ölen kahramana bağlı tepki, anlatıma bağlı tepki ve kabullenme tepkisi verdiği görülmektedir. Kaçış kategorisi çocuk kitaplarında ölümün yer almasını hoş karşılamayan, ölüm temasının çocuklar üzerinde olumsuz etki uyandırabileceğini düşünen katılımcılardan oluşmaktadır. Duygusal tepki kategorisi ise ölüm teması karşısında duygusal tepkide bulunacağını ifade eden katılımcıların oluşturduğu kategoridir. Ölen kahramana bağlı tepki kategorisindeki katılımcılar ise ölen kahramanın kimliğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Anlatıma bağlı tepki kategorisindeki katılımcılar ise ölümün fazlasıyla hassas bir konu olduğunu öne sürerek yazarının üslubunun, konuyu ele alınışının ve ölümün sergilenişinin görüşleri üzerinde önemli olacağını ifade etmişlerdir. Son olarak kabullenme eğiliminde olan katılımcılar ise ölüm temalı kitapların çocukların ölüme dair algılarını geliştirmede yol gösterici olabileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo incelendiğinde katılımcı görüşlerinin farklı kategoriler oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerini örneklendiren alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Kaçış tepkisinde bulunan K12, aşağıda alıntılanan tepkisinde çocuk kitaplarında ölüme yer verilmesini sakıncalı bulduğunu ifade etmiştir

ölümün anlatılması ve betimlenmesi' çocuğa korku verebilir.
Bu yüzden çocuklara okutmaktan kaçınılması gerektiğini düşünüyorum.
Gözümdeki değeri de atkılar.

“Ölümün anlatılması ve betimlenmesi çocuğa korku verebilir. Bu yüzden çocuklara okutmaktan kaçınılması gerektiğini düşünüyorum.” K12

Aynı kategorideki K17 ise ölüm ve çocuk kelimelerinin dahi yan yana getirilmesine tahammülünün olmadığını ifade etmiş, çocuk kitaplarında ölümün varlığını reddetmiştir.

Çocuklara uygun olamaz. Cümle içerisinde bile
“çocuk” ve “ölüm” kelimelerini yan yana getirmek ürperti-
ci geliyor. Çocuğu ölümden, ölümü de çocuktan ayrı tut-
malıyız.

“Çocuklara uygun olmaz. Cümle içerisinde bile “çocuk” ve “ölüm” kelimelerini yan yana getirmek ürpertici geliyor. Çocuğu ölümden, ölümü de çocuktan ayrı tutmalıyız.” K17

Duygusal tepki gösteren K23 ise kahramanın kimliğine bakmaksızın ölüm karşısında kendini kötü hissedeceğini ifade etmiştir.

Üzülürüm. Bu kötü bir kahraman olsa bile yine de
kendimi kötü hissederim.

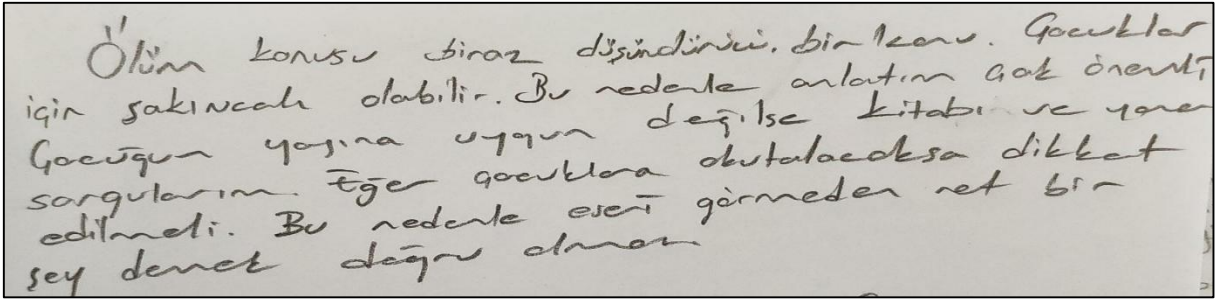
“Üzülürüm. Bu kötü bir kahraman olsa bile yine de kendimi kötü hissederim”. K23

Ölen kahramana bağlı olarak tepki vereceğini ifade eden K9, yukarıda tepkisi alıntılanan K23’den farklı olarak kahramanın özelliklerinin tepkisine yön vereceğini dile getirmiştir.

Kitabın kahramanı iyi bir karakterse çok üzülürüm fakat kötü
bir karakterse iyi olmuş derim.

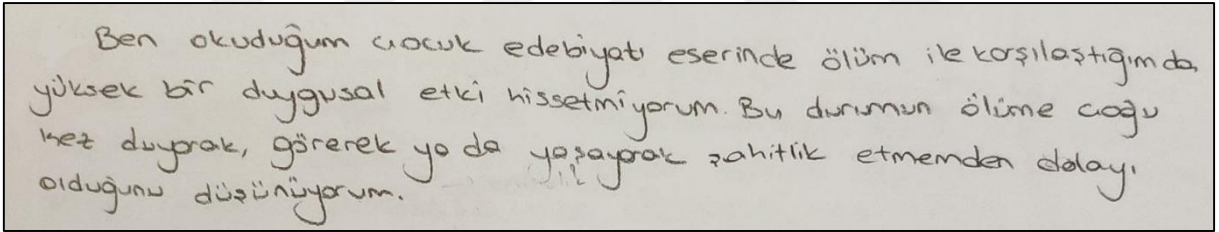
“Kitabın kahramanı iyi bir karakterse çok üzülürüm fakat kötü bir karakterse iyi olmuş derim.” K9

Anlatıma bağlı tepkide bulunacağını bildiren K16 ise ölümün hassas bir konu olduğunu belirterek anlatımın önemli olduğunu dile getirmiştir. K16'ya göre çocuk kitabındaki ölçütün çocuğa görelilik olduğu alıntılanan tepkisinden anlaşılmaktadır.



“Ölüm konusu biraz düşündürücü bir konu. Çocuklar için sakıncalı olabilir. Bu nedenle anlatım çok önemli. Çocuğun yaşına uygun değilse kitabı ve yazarı sorgularım. Eğer çocuklara okutulacaksa dikkat edilmeli. Bu nedenle eseri görmeden net bir şey demek doğru olmaz.” K16

Kitaptaki ölümü bir koşula bağlamadan kabul edenlerin oluşturduğu kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise yukarıda alıntılanan tepkiden farklı olarak ölüm temasının çocuk edebiyatında yer almasını doğal karşılamışlardır.



“Ben okuduğum çocuk edebiyatı eserinde ölüm ile karşılaştığımda yüksek bir duygusal etki hissetmiyorum. Bu durumun ölüme çoğu kez duyarak, görerek ya da yaşayarak şahitlik etmemden dolayı olduğunu düşünüyorum.” K13

Alıntılanan tepkide de görüldüğü üzere katılımcı çocuk edebiyatında ölümü kabullenmesinde, ölümle ilgili yaşantılarının etkili olduğunu düşünmektedir. Yaşantılar yoluyla edinilen bilgiler katılımcının ölüm karşısındaki tepkisini kabullenme yönünde etkilemiş olabilir. Aynı kategorideki K10 ise ölümün hayatın bir parçası olduğunu bu nedenle de eserdeki kahramanların da ölebileceğini ifade etmiş, salt korumacı tavırla iyi ve güzeli aramanın doğru olmadığını belirtmiştir.

Eserlerde kahramanların ölümü kadar doğal bir olay yoktur. Her birey doğar, büyür ve ölür. Bu doğanın kanunudur. Çocuklara da her şey mükemmel ve sınırsızdır gibi bir düşünce yansıtmak manasız. Yaşamak güzel evet ama sonsuz değildir. Hayatta bazı şeylerin sınırları vardır. Çocukların da bunu bilmesi ve kabullenmesi gerekiyor. Bu gibi olaylar çocuklara hiç yokmuş gibi anlatılırsa çocuklar ölümle karşı karşıya kaldıklarında neye uğradıklarını anlamayabilir. Büyük bir buhrana sürüklenebilirler. Onları bu duruma alıştırmak ve ölümü olasılaştırmak için çocuk edebiyatında işlenmesi gereken bir konu olarak görüyorum.

“Eserlerde kahramanın ölümü kadar doğal bir olay yoktur. Her birey doğar, büyür ve ölür. Bu doğanın kanunudur. Çocuklara da her şey mükemmel ve sınırsızdır gibi bir düşünce yansıtmak manasız. Yaşamak güzel evet ama sonsuz değildir. Hayatta bazı şeylerin sınırları vardır. Çocukların da bunu bilmesi ve kabullenmesi gerekiyor. Bu gibi olaylar çocuklara hiç yokmuş gibi anlatılırsa çocuklar ölümle karşı karşıya kaldıklarında neye uğradıklarını anlamayabilir. Büyük bir buhrana sürüklenebilirler. Onları bu duruma alıştırmak ve ölümü olasılaştırmak için çocuk edebiyatında işlenmesi gereken bir konu olarak görüyorum.” K10

Katılımcı yukarıda alıntılanan tepkisinde de görüldüğü üzere çocuk edebiyatında ölüm temasının varlığını kabul etmektedir. Sadece kabul etmekle kalmayıp ölüm temasının çocuklara ölümü anlatmak için bir araç olduğunu, çocukların ölümü yaşamın bir parçası olarak anlamlandırabilmeleri için bu temanın çocuk edebiyatında işlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çalışma grubunun ölüm temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri.

Bu başlık altında katılımcıların ölüm temasının eserin edebî değeri üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Katılımcıların cevaplarının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 18. Çalışma grubunun ölüm temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Etkilemez	K3, K4, K5, K7, K9, K10, K13, K14	8 %33
Olumlu Etkiler	K15	1 %4
Anlatıma Bağlı Etki	K1, K2, K6, K8, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24	12 %50
Olumsuz Etkiler	K12, K17, K11	3 %13

Katılımcıların cevaplarının etkilemez ve anlatıma bağlı etki kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere 8 katılımcı etkilemez, 12 katılımcı koşullu etkiler kategorisinde yer almaktadır. 3 katılımcı ise ölüm konusunun eserin edebî değerini olumsuz

etkileyeceğini ifade etmiştir. Sadece 1 katılımcı ölüm temasının edebî değere olumlu etkide bulunacağını dile getirmiştir. Aşağıda katılımcıların bu görüşlerine örnekler verilmiştir.

K5 çocuğu hayata hazırlayacak her konunun kitaplarda yer alabileceğine inanmaktadır. Bu nedenle de ölüm temasının eserin edebî değerine olumlu veya olumsuz etki etmeyeceğini ifade etmiştir.

Ölümü görmek, bizi derinden etkiler. Dolayısıyla çocuğu hayata hazırlayacak her şey eserde yer bulabilir. Eserin değerine olumlu, olumsuz olarak etkide bulunmaz. Sevdiğimiz kişilerin

“Sevdiğimiz kişilerin ölümünü görmek bizi derinden etkiler. Dolayısıyla çocuğu hayata hazırlayacak her şey eserde yer bulabilir. Eserin değerine olumlu, olumsuz olarak etkide bulunmaz.” K5

Aynı kategorideki K9 ise sadece temaya bakarak kitabın değerinin anlaşılamayacağını, kitabı genel olarak değerlendirmek gerektiğini ifade etmiştir.

Hayır etkilemez. Kitabı genel olarak değerlendiririm.

“Hayır etkilemez. Kitabı genel olarak değerlendiririm.” K9

Ölüm temasının edebî değeri olumlu etkileyeceğini ifade eden tek katılımcı K15 ise kitapta ölümün anlatılmasının eseri gerçek yaşama yakınlaştıracığını ifade etmiştir. Sonuç olarak da ölüm temasının kitabın edebî değerine olumlu etkide bulunacağı kanısına varmıştır.

Kitabın içerisinde ölümün anlatılması gerçek yaşama ne kadar uygun olduğunu gösterir. Aksine kitabın değerini yükseltir.

“Kitabın içerisinde ölümün anlatılması gerçek yaşama ne kadar uygun olduğunu gösterir. Aksine kitabın değerini yükseltir.” K15

Anlatıma bağlı etki kategorisinde bulunan katılımcılar ise yukarıda örnekleri alıntılanan kategorilerdeki katılımcılardan farklı olarak direkt yargı bildirmekten kaçınmışlardır. Örneğin K23 ölüm temasının eserin edebî değeri üzerindeki etkisine dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ölümün konusunun nasıl işlendiğine göre değişir bence. Eğer ağır bir şekilde işlenirse çocuğu fiziksel ve zihinsel olarak olumsuz etkiler diye düşünüyorum.

“Ölüm konusunun nasıl işlendiğine göre değişir bence. Eğer ağır bir şekilde işlenirse çocuğu fiziksel ve zihinsel olarak olumsuz etkiler diye düşünüyorum.” K23

Alıntılanan tepkide de görüldüğü üzere K23, konunun nasıl ele alındığına göre edebî değerinin değişeceğini ifade etmiştir.

Ölüm temasının kitabın değerini olumsuz etkileyeceğini belirten K12, ölüm kavramının çocuklara uygun olmadığını, çocuklarda fiziksel ve zihinsel tahribata yol açabileceğini gerekçe olarak göstermiştir.

Uygun değildir. Çocuğa korku yaşatabilir. Fiziksel ve zihinsel olarak olumsuz etkiler. Çocuk kitabın etkisinde kalıp rüyasında olumsuz şeyler görebilir. Bu nedenle de kitabın değeri düşer.

“Uygun değildir. Çocuğa korku yaşatabilir. Fiziksel ve zihinsel olarak olumsuz etkiler. Çocuk kitabın etkisinde kalıp rüyasında olumsuz şeyler görebilir. Bu nedenle de kitabın değeri düşer.” K12

Ölüm temalı eserin incelenmesi.

Eser Adı: Dedem Bir Kiraz Ağacı

Yazar: Angela Nanetti

Başkahraman Tonino ve ailesinin hikâyesini anlatan bu kitap, olayları bir bütünlük içerisinde sunmuş, ölüm temasını okura başarılı bir biçimde aktarmayı başarmıştır. Tonino ve ailesi, şehirde babaanne ve dedesiyle aynı apartmanda yaşamaktadır. Tonino kent yaşamındansa köyde anneannesini ve dedesi ile vakit geçirmeyi seven bir çocuktur. Zaman zaman ailesi ile çatışan Tonino için köyde geçirdiği zaman oldukça değerlidir. Anneannesinin kazı Alfonsina ve Tonino’nun annesinin diktiği Felice adlı kiraz ağacı, Tonino’nun köyde zaman geçirmekten hoşlandığı iki varlıktır. Hikâye köy ve kent yaşamı arasında mekik dokurken anneannenin rahatsızlanmasıyla birlikte ölüm kavramı kendini göstermeye başlamıştır. Tonino’nun anneannesinin rahatsızlığını öğrendiğini okura anlattığı paragraf aşağıda alıntılanmıştır:

Dedemle anneannem şehre, bizde kalmaya çok seyrek gelirlerdi, ama hiçbir doğum günümü atlamazlardı. Ancak, o sefer gelmediler; annem, anneannemin pek iyi olmadığını söyledi. O zamanlar bana, birinin iyi olmadığı söylendiğinde, aklıma yılda en az iki üç kere çektiğim karın ağrısı ya da öksürük gelirdi. Bir hafta sonra köye gittiğimizde, anneannemi dikkatle inceledim; bu iki rahatsızlığa benzer hiçbir belirti göremedim. Yalnızca anneannemin, tavukları ve kazları avluda izlerken, sık sık durduğunu, bir elini göğsüne götürüp, güçlükle nefes aldığını fark ettim. “Göğsün mü ağrıyor?” diye sordum ona. Bana gülümsedi ve yakındaki bir hasır iskemleye oturdu. “Biraz.” Anneannemin kalbinden rahatsız olduğunu böyle öğrendim. Giderek daha sık

oturduğu o iskemle olmasa, hiç kimse onun hasta olduğunu anlamazdı; Anneannem değişmemişti, hiçbir zaman da değişmedi (Nanetti, 2019, s. 5).

Yukarıda alıntılanan bölümde de görüldüğü gibi Tonino anneannesinin hastalık belirtilerini okura aktarmıştır. İlerleyen bölümlerde de anneannesinin hastalığının durumunu kademeli şekilde okura aktaran Tonino, hastalık süreci ve ölümü anlatmada başarılı bir görüntü oluşturmuştur. Kitapta anneannenin ölümünü anlatan bölüm şu şekildedir:

Bu, anneannemle ilgili anımsadığım son şeydi. Bir gün yuvadan döndüğümde, evde ne annem ne babam vardı; beni Luigi Dede'mle babaannem karşıladılar. Ciddi bir yüz ifadesiyle bana, anneannemin uzun bir yolculuğa çıktığını, onu bir daha göremeyeceğimi söylediler. "Ne demek, yolculuğa çıktı! " diye bağırdım. "Peki ama, neden bana söylemedi, neden bana hoşça kal demedi?.. Ya Alfonsina, o şimdi ne yapacak? " Kendimi ihanete uğramış gibi hissediyordum ve anneannemin bu davranışı karşısında öyle hayal kırıklığına uğramıştım ki, hıçkırığa hıçkırığa ağlamaya başladım. Bunun üzerine, babaannem beni kucağına aldı ve bana anneannemin gökyüzüne yaptığı yolculuktan söz etti, benim oraya gidemeyeceğimi söyledi. "Uçakla mı gitti? " diye sordum; çünkü annem ve babamla bir uçak yolculuğu yapmıştık, çok hoşuma gitmişti. "Hayır, uçakla değil. Anneannen öldü." (Nanetti, 2019, s. 8).

Yukarıda alıntılanan bölümde de görüldüğü üzere kitap, ölüm kavramını farklı durumlarla açıklamak yerine doğrudan ifade etmiştir. Ailelerin birçoğu ölüm kavramını çocuklara anlatırken uzağa gitti, uçakla gitti, bulutlarda gibi benzetmeler kullanarak çocukları beklenti içerisinde bırakmakta; çocuğun ölümün geri döndürülemez bir durum olduğunu kavramasını zorlaştırmaktadır. Kitap ölümü farklı benzetmeler kullanmak yerine doğrudan ifade ederek ölümün geri döndürülemezlik ilkesini ihlal etmekten kaçınmıştır.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde ise anneannenin kaybı üzerine Tonino'nun dedesi rahatsızlanmış ve bir süre kentte yaşam sürdürdükten sonra vefat etmiştir. Bu sırada Tonino'nun annesi ve babası boşanmış, Tonino ile annesi dedesinin köydeki evine yerleşmiştir. Anneannesinden kalan kaz Alfonsina ve bahçedeki ağaç Felice ile yaşamlarına devam etmişlerdir.

Ölüm Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi

Katılımcıların ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerini belirlemek için Dedem Bir Kiraz Ağacı adlı eser katılımcılara okutulmuş, ardından tepkilerini tespit etmek için birtakım sorular sorulmuştur. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar incelenmek amacıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 19. *Ölüm temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Kaçış Tepkisi	K4, K19	2 %8
Duygusal Tepki	K22, K23	2 %8

Kabullenme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K24	20 %84
------------	--	--------

Tabloda görüldüğü üzere ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin analizi sonucunda üç kategori meydana gelmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını kabullenme eğilimi gösterirken, iki katılımcı kaçış, iki katılımcı da duygusal tepkide bulunmuştur. Kaçış tepkisinde bulunan katılımcılar eserdeki kahramanın ölümünden rahatsızlık duymuş, değişiklik yapma fırsatları olsa ölen kahramanların hayatta kalmasını sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Duygusal tepki kategorisindeki katılımcılar ise kitabın genel olarak insanda hüznün hissi uyandırdığını ifade etmişlerdir. Kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise kitabın çocuklara uygun olduğunu, ölümü çocukları olumsuz etkilemeyecek şekilde ele aldığını ifade etmişlerdir. Çalışma grubunun ölüm teması karşısındaki muhtemel tepkilerinin çeşitlilik göstermesi okuma sonrasında kategorilerin niçin azaldığı ve kabullenme kategorisinde neden yığılma olduğu sorularını akla getirebilir. Bu durum, katılımcıların kitaptaki ölümün çocuğa göre ele alındığını düşünmesinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir deyişle kitap, ölüm temasını başarılı bir şekilde – çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak- okurlara yansıtmıştır denebilir. Tepkilerin nedenlerinin daha iyi anlaşılması için aşağıda katılımcılardan örnekler paylaşılmıştır.

Örneğin kaçış tepkisi gösteren K4, dedenin ölümü ile kitaptan aldığı estetik hazzın azaldığını belirterek değişiklik şansı olsa kahramanı yaşatacağını ifade etmiştir.

Bilmiyorum. Ama dede öldükten sonra tadı tuzu kalmadı bana göre ben öldürmeden dedeyle beraber devam ettirirdim kitabı.

“Bilmiyorum. Ama dede öldükten sonra tadı tuzu kalmadı bana göre ben öldürmeden dedeyle beraber devam ettirirdim kitabı.” K4

Duygusal tepki gösteren K22 ise kitabın çocuk kahraman bakış açısından anlatılmasının yetişkinleri duygusal olarak etkileyeceğini ifade etmiştir.

Çocuk ağzından anlatılması özellikle yetişkinleri etkilemiştir diye düşünüyorum. Çünkü bazı bölümleri gerçekten duygusaldı. Dedenin ölümü örneğin...

“Çocuk ağzından anlatılması özellikle yetişkinleri etkilemiştir diye düşünüyorum. Çünkü bazı bölümleri gerçekten duygusaldı. Dedenin ölümü örneğin...” K22

Kabullenme tepkisinde bulunan K9, kitabın dil ve anlatım açısından oldukça başarılı olduğunu, çocukların kitap sayesinde keyifli zaman geçirerek bilgileneceğini dile getirmiştir.

Evet uygundur. Gerek içerik yönünden, gerek dil ve anlatım yönünden tam çocuklara uygun bir kitap. Çocukların okurken çok eğleneceğini ve iyi şeyler öğreneceğini düşünüyorum. Bu kitabı ben de kendi minnoş öğrencilerime tavsiye edeceğim ve okumalarını sağlayacağım. Böyle tatlı bir kitaptan onları mahrum etmeyeceğim.

“Evet uygundur. Gerek içerik yönünden, gerek dil ve anlatım yönünden tam çocuklara uygun bir kitap. Çocukların okurken çok eğleneceğini ve iyi şeyler öğreneceğini düşünüyorum. Bu kitabı ben de kendi minnoş öğrencilerime tavsiye edeceğim ve okumalarını sağlayacağım. Böyle tatlı bir kitaptan onları mahrum etmeyeceğim.” K9

Alıntılanan tepkide de görüldüğü üzere katılımcı kitaptaki kahramanların ölmesini sorun etmemiş, meslek hayatına başladığında öğrencilerine kitabı okutacağını ifade etmiştir. Aynı tepkide bulunan K20 ise ölüm temasına dair görüşlerini daha açık bir dille ifade etmiştir. K9 ile benzer görüşler ifade eden katılımcı kitabın ölüm temasını çocukta herhangi bir hasara neden olacak şekilde almamış olmasını takdir etmiş, kitabın ölümü kavrama hususunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

• Kitabı çok beğendim. Beklentimin çok üzerinde bir eserd. Ölüm temasının bu derece incitmeden bir çocuğa aktarılması ve biraz da olsa ölümün kavramasını sağlaması çok güzeldi.

“Kitabı çok beğendim. Beklentimin çok üzerinde bir eserd. Ölüm temasını bu derece incitmeden bir çocuğa aktarılması biraz da olsa ölümün kavramasını sağlaması çok güzeldi.” K20

Kabullenme kategorisindeki katılımcılardan alıntılanan tepkiler incelendiğinde ölüm temasını kabul etmelerinde, kitabın çocuk okurun hassasiyetine önem vermiş olmasının etkili olduğu görülmektedir. Aksi bir durum söz konusu olmuş olsaydı, muhtemel tepkilerden yola çıkarak kaçış kategorisinde yığılma veya reddetme kategorisinin meydana gelmesi söz konusu olabilirdi. Bu nedenle hassas konularda anlatımın belirleyici bir ölçüt olduğu söylenebilir

Cinsiyet ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 20. Cinsiyet ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması

Tepkiler	Cinsiyet	Toplam
----------	----------	--------

	Erkek	Kadın	
Kaçış Tepkisi	-	2	2 %8
Duygusal Tepki	-	2	2 %8
Kabullenme	11	9	20 %84

Tablo kaçış ve duygusal tepki kategorilerini oluşturan katılımcıların kadın olduğunu, kabullenme kategorisini oluşturan 20 katılımdan 11'inin erkek 9'unun kadın olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü üzere yukarıdaki tablo diğer temalarda oluşan tablolardan farklılık arz etmektedir. Kaçış tepkisi ve duygusal tepki veren 4 katılımcının tümü kadındır. Diğer taraftan erkek katılımcıların hepsi kabullenme tepkisinde bulunmuştur. Ancak dağılım, cinsiyet değişkeninin ölüm temalı eser karşısında verilen tepkileri açıklama gücünün oldukça zayıf olduğunu göstermektedir.

Okuma alışkanlığı düzeyi ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında katılımcıların ölüm temalı eser karşısında verdiği tepkilerin okuma alışkanlıklarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 21. *Okuma alışkanlığı düzeyi ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Okurluk düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Kaçış Tepkisi	-	-	2	2 %8
Duygusal Tepki	1	1	-	2 %8
Kabullenme	6	8	6	20 %84

Tablo'da görüldüğü üzere kaçış tepkisinde bulunan 2 katılımcı ileri, duygusal tepkide bulunan 2 katılımcının biri alt diğeri orta, kabullenme kategorisinde bulunan katılımcıların ise 6'sı alt, 8'i orta, 6'sı ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Katılımcıların okurluk düzeylerinin görüşlerini etkilemediği görülmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığı düzeyinin ölüm temalı eser karşısında verilen tepkileri yordadığı söylenemez.

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve ölüm temalı eser karşısındaki tepkiler.

Tablo 22. *Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve ölüm teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Çocuk edebiyatı dersi alma durumu				Toplam
	Dersi almış olan katılımcılar	Dersi	almamış	olan	

katılımcılar			
Kaçış	-	2	2 %8
Duygusal Tepki	-	2	2 %8
Kabullenme	12	8	20 %84

Tabloda görüldüğü üzere kaçış tepkisi ve duygusal tepki veren 4 katılımcının 4'ü de çocuk edebiyatı dersi almamıştır. Çocuk edebiyatı dersi alan katılımcıların tümü kabullenme tepkisinde bulunmuştur. Tabloda katılımcıların çocuk edebiyatı dersi alma durumunun tepkilerini nasıl etkilediği görülmektedir. Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun ölüm teması karşısındaki tepkiler hakkında yorum yapabilmek için yeterli etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

24 kişilik gruptan sadece 4 kişi farklı tepkide bulunmuştur. Bu katılımcıların ortak özellikleri çocuk edebiyatı dersi almamış ve kadın olmalarıdır. Hem dağılımın yeterince heterojen bir yapıya sahip olmaması, hem de temanın iki farklı değişken karşısında ortak sonuçlar ortaya koyması, ölüm teması karşısında verilen tepkilerin değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği yorumunu yapmayı güçleştirmektedir.

Çalışma Grubunun Çocuk Edebiyatında Soykırım Teması Hakkındaki Tepkileri

Bu başlık altında çocuk edebiyatı eserlerinde soykırım temasının ele alınması hakkında katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış sorular eşliğinde yapılan görüşme sonucunda katılımcılardan alınan veriler aşağıdaki tabloyu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 23. *Çalışma grubunun okuma öncesi soykırım teması karşısındaki tepkileri*

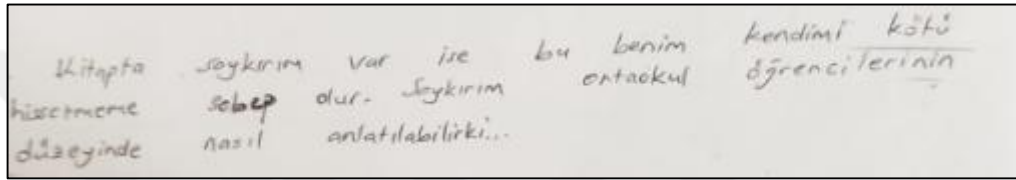
Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Kaçış	K8, K17, K18	3 %13
Mantıksal Kaçış	K1, K2, K6, K9, K11, K20, K22, K24	8 %33
Anlatıma Bağlı Tepki	K5, K7, K12, K13, K21, K23	6 %25
Tepkisizlik	K19	1 %4
Kabullenme	K3, K4, K10, K14, K15, K16	6 %25

Katılımcılardan tespit edilen verilerin analizi sonrasında beş kategori meydana gelmiştir. Duygusal kaçış kategorisinde bulunan 3 katılımcı, soykırım karşısında muhtemel olarak duygusal tepkide bulunacağını ve çocukların da duygusal olarak etkilenebileceklerini ifade etmiştir. Mantıksal kaçış kategorisindeki 8 katılımcı ise bu konunun çocukların yaşına ve seviyesine uygun olmadığını veya çocukların bu konu hakkında bilgi sahibi olmadığı için eserleri anlamayacaklarını ileri sürmüşlerdir. Anlatıma bağlı tepki kategorisinde yer alan 6 katılımcı ise eserde soykırımın nasıl ele alındığının önemli olduğunu belirterek, çocukların

yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olması hâlinde eseri onaylayacaklarını ifade etmişlerdir. Tepkisizlik kategorisinde bulunan tek katılımcı olan K19, soykırımı ele alan bir eserle karşılaştığında herhangi bir tepkide bulunmayacağını belirtmiştir. Son olarak kabullenme kategorisindeki 6 katılımcı, soykırımın çocuk edebiyatı eserlerinde yer almasında bir sakınca olmadığını hatta bu eserlerin çocuklar için faydalı olabileceğini dile getirmiştir.

Tablo incelendiğinde katılımcıların herhangi bir kategoride yoğunlaşmadığı duygusal kaçış ve tepkisizlik kategorisi dışında diğer kategorilere hemen hemen eşit dağıldıkları görülmektedir.

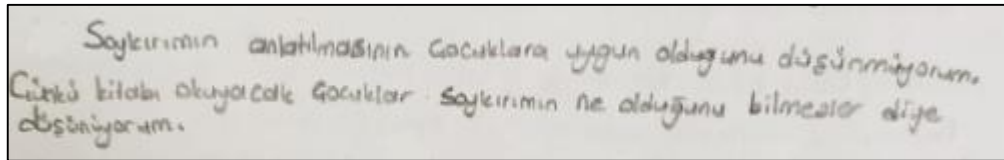
Duygusal kaçış kategorisinde bulunan K8'in muhtemel tepkisi aşağıdaki alıntıda yer almaktadır.



“Kitapta soykırım var ise bu benim kendimi kötü hissetmeme sebep olur. Soykırım ortaokul öğrencilerinin düzeyinde nasıl anlatılabilir ki...” K8

Kategoride bulunan diğer iki katılımcı gibi K8 de eser karşısındaki kendi muhtemel duygu durumlarından yola çıkarak çocukların da etkileneceğini varsaymıştır. Bu nedenle de soykırım temalı eserlerin çocukları olumsuz etkileyebileceğini öne sürmüştür.

Mantıksal kaçış kategorisi ise tablodaki en fazla katılımcının yer aldığı kategoridir. Bu kategoride bulunan katılımcıların tepkileri diğer kategorilere nazaran çeşitlilik göstermektedir. Örneğin K9, çocukları soykırım hakkında bilgi sahibi olmadıkları için bu temanın çocuklara uygun olmadığını düşünmektedir.



“Soykırımın anlatılmasının çocuklara uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü kitabı okuyacak çocuklar soykırımın ne olduğunu bilmezler diye düşünüyorum.” K9

Alıntılanan tepkide çocukların soykırımı anlamayacakları gerekçe gösterilmiştir. Bu nedenle de çocuklar için bu temanın uygun olmadığı ifade edilmiştir. Aynı kategoride bulunan K24 ise çocukların yaşına uygun olmadığı için soykırım teması karşısında muhtemel bir kaçış eğilimindedir.

Soykırım teması ile olan eserle karşılaştığım zaman aklıma ilk önce çocukların bundan nasıl etkileneceği gelir. Kitabın hitap edeceği kitlenin yaşı bu kitabı kaldırabilecek düzeyde değil. Bu nedenle bence soykırım teması çok kitaplarında sakıncalı olabilir. Yetişkinlerin okumaya çekindiği bu temanın çocuklara okutulmaya çalışılması gereksiz bir durum.

“Soykırım temasını ele alan eserle karşılaştığım zaman aklıma ilk önce çocukların bundan nasıl etkileneceği gelir. Kitabın hitap edeceği kitlenin yaşı bu kitabı kaldırabilecek düzeyde değil. Bu nedenle bence soykırım teması çocuk kitaplarında sakıncalı olabilir. Yetişkinlerin okumaya çekindiği bu temanın çocuklara okutulmaya çalışılması gereksiz bir durum.” K24

Aynı kategoride bulunan iki katılımcının da kaçış gerekçeleri farklı olmasına rağmen her ikisi de mantıksal kaçış eğilimindedir. Bu nedenle diğer kategorilere göre bir nebze de olsa çeşitlilik göstermektedir.

Muhtemel olarak anlatıma bağlı tepkide bulunacaklarını belirten katılımcılar ise diğer katılımcılara göre daha temkinli yaklaşım sergilemektedir. Bu kategoride bulunan katılımcıların hem fikir oldukları nokta, temanın eserde nasıl anlatıldığıdır. Temaya koşullu olarak bir tepkide bulunacaklarını belirten katılımcılar, çocukların yaşına ve fiziksel – zihinsel gelişimine paralel bir anlatım sergiliyorsa bu temanın kendilerince kabul göreceğini; paralel bir anlatım sergilemiyorsa kabul görmeyeceğini açık bir dille aktarmışlardır.

Soykırımın anlatılması ve fazlasıyla derinlemesiyle anlatılması çok uygunsuz olur. Fakat yüzeysel bir şekilde bir ders niteliği taşıyan bir kitapsa sıkıntı olacağını düşünmüyorum.

“Soykırımın anlatılması ve fazlasıyla derinlemesine anlatılması çok uygunsuz olur. Fakat yüzeysel bir şekilde bir ders niteliği taşıyan kitapsa sıkıntı olacağını düşünmüyorum.” K12

K12 eserde soykırımın fazlasıyla açık şekilde anlatılmasını onaylamadığını ifade etmektedir. Söz konusu temanın yapılanları gözler önüne sermeden ders verici şekilde anlatılmasını onaylamaktadır. Başka bir deyişle temanın anlatımı muhtemel tepki için belirleyici olmaktadır. Aynı kategoride bulunan bir diğer katılımcı K7’nin cevabı tepkiyi çok daha iyi bir şekilde açıklamaktadır.

Bunun için çocuğun yaş aralığı önemlidir. Eğer savaşın iyi bir şey olmadığı, zarar verici olduğu anlatılıyorsa okunabilir. Ama kitapta savaşın zarar verici boyutunun nasıl anlatıldığı da önemlidir. Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminde olumsuzluk yaratmamalıdır. O yüzden kitabın anlatımı önemlidir.

“Bunun için çocuğun yaş aralığı önemlidir. Eğer savaşın iyi bir şey olmadığı, zarar verici olduğu anlatılıyorsa okunabilir. Ama kitapta savaşın zarar verici boyutunun nasıl anlatıldığı da önemlidir. Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminde olumsuzluk yaratmamalıdır. O yüzden kitabın anlatımı önemlidir.” K7

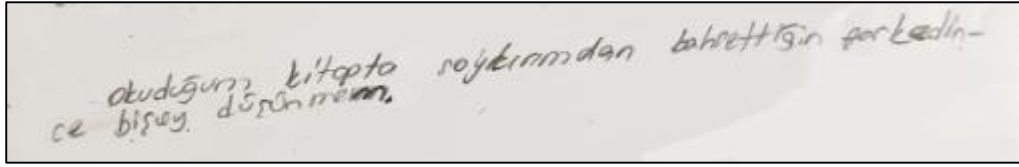
Görüldüğü üzere K7’nin muhtemel tepkisini ifade edişi yeterince açıktır. Savaş ve soykırım temalarının kitapta bulunmasında bir sakınca yoktur. Önemli olan anlatımın nasıl olduğudur.

Kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise çocuk okurun hemen hemen her konu ile tanışabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye temsil eden en güçlü örneklerden biri K15’dir. Katılımcı; soykırım ve benzer konuların çocuk kitaplarında olmasının önemine dikkat çekmiş; benzeri konuların varlığını desteklemiştir. Tartışılan konuların çocuklara okutulması gerektiğini savunarak sorun odaklı çocuk edebiyatının varlığını gündeme getirmiştir.

Aslında kitapta çocuklarda tarihte yaşanan bazı olayları bilmeye hakları vardır. Bunlardan biri de soykırımdır. Soykırımı anlatırken çocuk yazarların tüm gerçekliğiyle ve tarafsızlığıyla anlatmalıdır. Çocuğu araştırması zorlanabilir. Bir derece edebiyatında dolaylı anlatılabilir. Kitapta yer alan soykırımın dönemin şartlarına göre betimleyerek anlatılmalıdır. Zihinsel olarak gelişimine katkı sağlar. En azından en çok tartışılan konular hakkında görüşü olur. Bu tür kitapları tavsiye ederim. Değerini etiketler.

“Aslında çocukların da tarihte yaşanan bazı olayları bilmeye hakları vardır. Bunlardan biri de soykırımdır. Soykırımı anlatırken çocuk yazarları, olayı tüm gerçekliğiyle ve tarafsızlığıyla anlatmalıdır. Kitapta yer alan soykırımı dönemin şartlarına göre betimleyerek anlatılmalıdır. Zihinsel olarak gelişime katkı sağlayabilir. En azından en çok tartışılan konular hakkında görüşü olur. Bu tür kitapları tavsiye ederim.” K15

Tepkisizlik kategorisinde bulunan tek katılımcı ise K19’dur. K19 eserinde soykırım teması ile karşılaştığında hiçbir şey düşünmeyeceğini ifade ederek tema karşısında tepkisiz kalmıştır.



“Okuduğum kitapta soykırımdan bahsedildiğini fark ettiğimde hiçbir şey düşünmem.”

K19

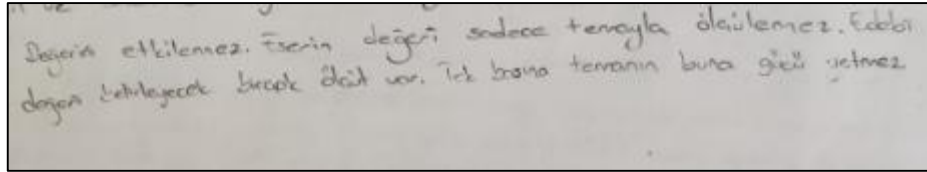
Çalışma grubunun soykırım temasının edebî değer üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri.

Tablo 24. Çalışma grubunun soykırım temasının edebî değer üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

Görüşler	Katılımcılar	Toplam
Etkilemez	K3, K5, K6, K7, K10, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K21, K22	13 %54
Olumlu Etkiler	K23	1 %4
Olumsuz Etkiler	K1, K2, K12, K17, K24	5 %21
Koşullu Etki	K8, K9, K11, K20, K24	5 %21

Tabloda görüldüğü üzere 13 katılımcı soykırım temasının edebî değere herhangi bir etkiye bulunmayacağını belirtmiştir. 5 katılımcı olumsuz, 1 katılımcı olumlu etki edeceğini ifade etmiş, geriye kalan 5 katılımcı ise eserde konunun nasıl ele alındığının önemli olduğunu öne sürerek, eserin değerine etki edip etmemesi hakkındaki yorumunun konunun işlenişine göre şekilleneceğini belirtmiştir. Tabloyu somutlaştırmak için aşağıda katılımcıların görüşlerinden örnekler paylaşılmıştır.

K13 bir kitabın değerini sadece temanın belirleyemeyeceği görüşündedir. Bu nedenle soykırım temasının eserin edebî değerine etki etmeyeceğini ifade etmiştir.



“Değerini etkilemez. Eserin değeri sadece temayla ölçülemez. Edebî değeri belirleyecek birçok ölçüt var. Tek başına temanın buna gücü yetmez.” K13

Aynı kategorideki K21 ise K13 ile benzer bir görüş dile getirerek temanın doğrudan edebî değeri etkileyecek gücünün olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca K21, çocukların el bebek gül bebek yetiştirilmesinin yanlış olduğunu, hayatın gerçekleriyle yüzleştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Bizler çocuklarımızı hayatın olumsuzluklarından uzak, arındırılmış bir ortamda yaşatma-
nın yanında birey olarak ilerleyen yaşamın getireceği her zaman mutluluk ve huzur
vermeyecek olaylara hazır bir şekilde yetiştirmeliyiz. Bu yüzden bu temalardan kaçmamalıyız.
Ayrıca eserin edebî değerini de etkilemez. Alt tarafı tema neden etkilesin."

"Bizler çocuklarımızı hayatın olumsuzluklarından uzak, arındırılmış bir ortamda yaşatmanın yanında birey olarak ilerleyen yaşamın getireceği her zaman mutluluk ve huzur vermeyecek olaylara hazır bir şekilde yetiştirmeliyiz. Bu yüzden bu temalardan kaçmamalıyız. Ayrıca eserin edebî değerini de etkilemez. Alt tarafı tema neden etkilesin." K21

K2 soykırım temasının çocuk edebiyatındaki varlığını reddetmiş, temanın çocuk kitabında ele alınmasının eserin değerini bitireceğini öne sürmüştür. Korumacı bir tavır sergileyen K2'nin görüşleri şu şekildedir:

Çocuk kitaplarında bence soykırım konusu işlenmemeli. Soykırım
kitabı ben okuduğumda benim gözümde değerini düşmesine
sebebi olur. Çocuk okurlara da soykırım betimlenmesi kesinlikle
uygun değildir.

"Çocuk kitaplarında bence soykırım konusu işlenmemeli. Soykırımın kitaba konu olması o kitabın benim gözümde değerinin düşmesine sebep olur. Çocuk okurlara da soykırımın betimlenmesi kesinlikle uygun değildir." K2

Temanın kitabın değerine etki edip etmemesini koşula bağlayan K11, önemli olanın yazarın çizgisi olduğunu savunmuştur. Yazarın bu konuda çizdiği çizginin öneminden bahsetmek maksadıyla eserin çocuğa göreliğini sorgulamıştır.

Bir çocuğun anlayabileceği bir kurguyla yazılırsa kitap değerini kaybetmez. Ama okuyucusunun anlayamayacağı bir dille yazılırsa bu okunacak bir kitap şeklinden çıkar.

"Bir çocuğun anlayabileceği bir kurguyla yazılırsa kitap değerini kaybetmez. Ama okuyucusunun anlayamayacağı bir dille yazılırsa bu okunacak bir kitap şeklinden çıkar." K11

Toplam 24 kişinin bulunduğu çalışma grubunda sadece K23 soykırım temasının kitabın değerine olumlu katkıda bulunacağı kanaatindedir.

Eserin Benim için değerini artırır. Çünkü okuyucunun hem bu konu hakkında hem de tarih konusunda bilinçlendirilmesini düşünüyorum.

“Evet. Benim için değerini arttırır. Çünkü çocukları hem bu konu hakkında hem de tarih açısından bilgilendireceğini düşünüyorum.” K23

Sonuç olarak çalışma grubunun büyük çoğunluğu soykırım temasının eserin edebî değerini etkilemeyeceğini düşünmektedir. Çalışma grubunun özellikleriyle de karşılaştırıldığında etkilemez diyen 13 katılımcının 9’u çocuk edebiyatı dersi almış, 4 ü almamıştır. Çocuk edebiyatı dersi almayan katılımcıların tepkilerinde dersi alan katılımcılarda görüldüğü gibi bir yığılma söz konusu değildir.

Soykırım temalı eserin incelenmesi.

Eser Adı: Çizgili Pijamalı Çocuk

Yazar: John Boyne

Bu eser 9 yaşındaki Bruno’nun gözünden Nazi Almanyası’nı okura aktarmaktadır. Savaşın ve Nazilerin yaşattığı yıkımı çocuk gözünden ele alan yazar, çocuk saflığını ön plana çıkararak olayları farklı benzetmeler kullanarak ele almıştır. Mesela Führer yerine Fury, Auschwitz kampı yerine ise Out-With kampı demeyi tercih etmiştir. Bruno’nun eve gelmesiyle başlayan roman, onun ailesi ile birlikte Out-With kampının yakınında bir eve taşınmasıyla hararetlenmektedir. Bruno’nun babası bir Nazi subayıdır ve Fury’nin talimatıyla ailesi ile birlikte Out-With’e taşınır. Bruno burada çok sıkılmakta ve buradan nefret etmektedir. Bu nedenle zaman zaman kaçamak yaparak etrafı keşfetmekten haz almaktadır. Bu keşiflerinden birinde tel örgülerin ardında Shmuel ile tanışır. Bruno ve Samuel arkadaşlığı kitabın son sayfalarına kadar devam etmektedir. Ablası Gretel bu arkadaşlığı öğrendiğinde onunla arkadaşlık yapmamalısın o Yahudi demesine rağmen Bruno, Shmuel’den vazgeçmemektedir. Sık sık tel örgü ardında buluşan bu iki arkadaşın arasında geçen şu diyalog Nazi vahşetinin sezdirilmesi açısından dikkate değerdir:

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

“Tren berbattı,” dedi Shmuel. “Vagonlarda çok fazla insan vardı. Soluyacak hava yoktu. Ve berbat kokuyordu (Boyne, 2018, s. 119).

Bruno ve Shmuel yukarıda alıntılanan bölümde olduğu gibi Nazi uygulamalarını dolaylı bir biçimde anlatan sohbetlerine kitap boyunca devam etmektedir. Shmuel Bruno’ya

tel örgünün ardındaki insanların mutsuz olduğu, tek tip giyindikleri, çok sayıda çocuk olmasına rağmen hiçbir çocuğun oyun oynamadığı gibi bilgiler vermektedir. Kitap boyunca devam eden tel örgüler ardındaki dostluk, Bruno'nun Shmuel gibi traş olması ve Shmuel'in çizgili pijamlarını giyerek tel örgünün ardına geçmesiyle bitmektedir. Bu sona erişin sebebi ise iki çocuğun Holokost'a sokulmasıdır. Yazarın bu sahneyi betimleyişi aşağıda alıntılanmıştır.

“Benim en iyi arkadaşım sensin, Shmuel,” dedi. “Hayat boyu en iyi arkadaşım.” Shmuel, bir şey söylemek için ağzını açtı ama Bruno bunu asla duyamadı. Çünkü o anda odayı dolduran yürüyüşçülerden derin bir soluk duyulurken önlerindeki kapı aniden kapandı. Dışarıdan gelen metalik bir ses odada çınladı. Bruno bir kaşını kaldırdı, tüm bunların anlamını çıkaramıyordu. Yağmuru dışarıda tutup insanların hastalanmalarını engellemek için olduğunu düşünüyordu. Ve sonra oda kapkara oldu ve yaşanan karmaşaya rağmen Bruno hâlâ Shmuel'in elini sımsıkı tutuyordu ve dünyadaki hiçbir şey Bruno'yu onun elini bırakmaya razı edemezdi. Bir daha Bruno'dan hiç haber alınamadı (Boyne, 2018, ss. 196-197).

Kitap Bruno'nun kayboluşundan sonra babasının onu arayışına devam etmesiyle son bulmaktadır. Yukarıda alıntılanan bölümde de görüldüğü üzere Bruno içinde bulunduğu durumun farkında değil ve askerlerin kendilerini yağmurdan kordüğünü sanmaktadır. Yazar kitabın hemen hemen bütününde çocuk saflığını ele alarak romanı kurgulamıştır.

Soykırım Temalı Eser Karşısında Okur Tepkilerinin Sınıflandırılması ve Analizi

Tablo 25. *Çalışma grubunun soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerinin karşılaştırılması*

Tepkiler	Katılımcılar	Toplam
Duygusal Kaçış	K1, K6, K19, K22, K23	5 %21
Mantıksal Kaçış	K4, K8, K9, K11, K15, K17, K18, K24	8 %33
Kabullenme	K2, K3, K5, K7, K10, K12, K13, K14, K16, K20, K21	11 %46

Soykırım temalı eser karşısında katılımcıların tepkileri duygusal kaçış, mantıksal kaçış ve kabullenme kategorilerini ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların 5'i duygusal kaçış, 8'i mantıksal kaçış, 11'i ise kabullenme tepkisinde bulunmuşlardır. Duygusal kaçış tepkisi veren katılımcılar, soykırım karşısında üzüntü ve öfke gibi tepkilerde bulunurken mantıksal kaçış kategorisindeki katılımcılar; çocukların kitapta anlatılanları anlamlandıramayacağını, kavramlardan haberleri olmadığını ve kurguda değişiklik yaparak soykırım ve onun etkilerinden kurtulmanın imkân dâhilinde olduğunu ifade etmişlerdir. Kabullenme tepkisi

veren katılımcılar ise eserdeki soykırımı mevcut hâliyle kabul etmiş ve katılımcıların birçoğunda soykırımın ele alınmasının çocuklarda farkındalık oluşturacağı kanaati hasıl olmuştur.

Duygusal kaçış tepkisi veren katılımcılardan K23, kendi duygusal deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Toplama kampında yapılan işkenceler açıkça anlatılmadığı halde bu kadar üzülüysem çocukların bu kitabı okuyup daha fazla etkileneceğini düşünüyorum.

“Toplama kampında yapılan işkenceler açıkça anlatılmadığı hâlde bu kadar üzülüysem çocukların bu kitabı okuyup daha fazla etkileneceğini düşünüyorum.” K23

Görüldüğü üzere kitabı okuma deneyimine hâiz olan K23, kitabın kendisinde bile duygusal tahribata yol açtığını dile getirerek, çocukların kitabı okuması hâlinde duygusal olarak çok daha fazla etkileyeceğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde K22’nin tepkisinin de çıkış noktasının duygular olduğu görülmektedir.

Kitabı çok çok beğendim demeyeceğim. Birçok şey çocuk kitabı diye süzgeçten geçirilip yazılmış oysa bu bir çocuk kitabı olarak asla kabul edilemez asla. Sonu bu kadar trajedi biten yetişkin bir insanı bile derinden etkileyen bir kitap çocuk psikolojisi açısından okunması önerilecek bir kitap değildir çocuklar için duygusal yıkımlara neden olacaktır.

“Kitabı çok çok beğendim demeyeceğim. Birçok şey çocuk kitabı diye süzgeçten geçirilip yazılmış oysa bu bir çocuk kitabı olarak asla kabul edilemez asla. Sonu bu kadar trajik biten yetişkin bir insanı bile derinden etkileyen bir kitap çocuk psikolojisi açısından okunması önerilecek bir kitap değildir. Çocuklar için duygusal yıkımlara neden olacaktır.” K22

K22’nin K23’e göre duygularını daha şiddetli bir şekilde dile getirdiği görülmektedir. Kitabın çocuk kitabı olarak asla kabul edilemeyeceğini belirtirken kitabın sonunda bulunan holokost sahnesinin kendisini derinden etkilediğini ve çocuklar için bu durumun fazlasıyla sakıncalı olduğunu dile getirmiştir. Çocukları psikolojik olarak etkileyeceği gerekçesiyle reddetmiş, duygusal açıdan da sakıncalı bulmuştur. Tepkilerin niteliğini artırmak ve anlamlandırılmayı kolaylaştırmak maksadıyla sorulan sondaj soruların birine ise şu yanıtı vermiştir:

Kitapta altını çizdiğim insanlık aybı dediğim tek bir yer var. Babasına Bruno çitin arkasındaki insanların kim olduklarını soruyor. Aldığı cevap beni o kadar üzdü ki... Naziler resmen hiç sayıyormuş Yahudileri. Resmen kocaman bir hiç... "Onlar insan değil." yanıtını verdi oğluna. Ne olursa olsun din, dil, ırk farketmeksizin her insanın dünyaya gelirken yaşama hakkı vardır. Bunu bir insanın elinden alınması asla kabul edilir bir şey değildir.

"Kitapta altını çizdiğim insanlık aybı dediğim tek bir yer var. Babasına Bruno çitin arkasındaki insanların kim olduklarını soruyor. Aldığı cevap beni o kadar üzdü ki... Naziler, resmen hiç sayıyormuş Yahudileri. Resmen kocaman bir hiç... "Onlar insan değil." Yanıtını verdi oğluna. Ne olursa olsun din, dil, ırk fark etmeksizin her insanın dünyaya gelirken yaşama hakkı vardır. Bunun bir insanın elinden alınması asla kabul edilebilir bir şey değildir." K23

Mantıksal kaçış tepkisi veren K11 ise kurguda değişiklik yapma istediğini ifade etmiştir.

Kitabı devam ettirecek olsaydım Bruno'nun annesini acısından öldürür. Babasını ise bu hatasını anlayıp çalışma kamplarındaki insanları kurtarmaya kendini adanmış biri olarak devam ettirirdim. Biraz olsun okunabilir hâle gelir.

"Kitabı devam ettirecek olsaydım Bruno'nun annesini acısından öldürür. Babasını ise hatasını anlayıp çalışma kamplarındaki insanları kurtarmaya kendini adanmış biri olarak devam ettirirdim. Biraz olsun okunabilir hâle gelir." K11

Görüldüğü gibi K11 kurguda değişiklik yapma fırsatı bulsa soykırım nedeniyle kötü şartlarda hayatına devam eden insanları kurtarma niyetindedir. K11'in bu tepkisi soykırım ve onun beraberinde getirdiği kötülüklerden kaçma eğilimde olduğunu göstermektedir. Hatta bu durumun kitabın okunabilirliğini etkileyeceğini düşünmektedir. Diğer taraftan K4 de hemen hemen benzer bir tepkide bulunmuştur. İki katılımcının tepkilerine bakıldığında soykırımı kitaptaki baba karakteriyle özdeşleştirdikleri de görülmektedir. İki katılımcı da baba karakterinde yapacakları değişiklikle soykırımı karşı bir duruş geliştirmektedir.

Kitabı devam ettirecek olsam Bruno'yu kamptan kurtardıktan sonra babasının bir ders olarak kamptaki herkesi kurtararak oradakilerin İsviçre'ye kaçmalarına yardım etmesini sağladım. Bruno ve ailesini de Berlin'e eski evlerine geri yolladım.

“Kitabı devam ettirecek olsam Bruno'yu kamptan kurtardıktan sonra babasının bir ders olarak kamptaki herkesi kurtararak oradakilerin İsviçre'ye kaçmalarına yardım etmesini sağladım. Bruno ve ailesini de Berlin'e eski evlerine geri yolladım.” K4

Kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise söz konusu temanın çocuklar için sorun teşkil etmediğini, çocuklara bu gibi kitapları tavsiye edebileceklerini dile getirmişlerdir. Kitabın çocuğa görelilik ilkelerini ihlal etmediğini bu nedenle çocukların da bu kitapla buluşması gerektiğini düşünen K10, kitap karşısındaki tepkisini şöyle ifade etmiştir:

Kitabın dili sade ve yalın olduğu için her yaşa hitap ediyor. İçerik bakımından beğendiğimi, okurken çok fazla etkilendiğimi, bizzat ben yaşamışım gibi o duyguyu içten hissettiğimi söyleyebilirim. Kitabı çocuklara tavsiye ederim çünkü kötü ve yanlış olan olumsuzlukların üstü kapalı verilmiş ve bu tür farklılıklarla karşılaşması için uygun bir kitap olduğunu düşünüyorum.

“Kitabın dili sade ve yalın olduğu için her yaşa hitap ediyor. İçerik bakımından beğendiğimi, okurken çok fazla etkilendiğimi, bizzat ben yaşamışım gibi o duyguyu içten hissettiğimi söyleyebilirim. Kitabı çocuklara tavsiye ederim çünkü kötü ve yanlış olan olumsuzluklar üstü kapalı verilmiş ve bu tür farklılıklarla karşılaşması için uygun bir kitap olduğunu düşünüyorum.” K10

Yukarıda alıntılanan ifadeler incelendiğinde K10'un çocuk edebiyatında soykırımı kabul edişinde seçilen anlatım tarzının önem kazandığı görülmektedir. Bu ifadeler K10'un uygulama öncesi soykırım teması hakkındaki görüşlerini desteklemektedir. Kabullenme kategorisinde yer alan ve dikkate değer tepkilerde bulunan K13' ün ifadelerine yer vermek kategoriyi daha iyi anlamlandırmak için faydalı olacaktır.

Peki, kitap kimler tarafından okunmalı? kimler okumamalı? Bu sorunun cevabını bulmak için şöyle başlamalıyım. Nazi işkencelerini, Fury'yi, anlatılan savaşı bilen biri ile bunları bilmeden okuyan kişilerin kitabın etkisinde aynı derecede kalmaları beklenir mi? Benim cevabım, hayır olacak. Çünkü birikimlerimiz, muhataplarımız algılamamıza etki eder. Kitapta da çoğu olay atıflar ve imalarla anlatılmış. Dolayısıyla kitabın okutulmaması gereken bir kesim olduğunu düşünüyorum.

“Peki, kitap kimler tarafından okunmalı? Kimler okumamalı? Bu sorunun cevabını bulmak için şöyle başlamalıyım. Nazi işkencelerini, Fury'yi, anlatılan savaşı bilen biri ile bunları bilmeden okuyan kişilerin kitabın etkisinde aynı derecede kalmaları beklenir mi? Benim cevabım, hayır olacak. Çünkü birikimlerimiz muhataplarımız algılamamıza etki eder. Kitap da çoğu olay atıflar ve imalarla anlatılmış. Dolayısıyla kitabın okutulmaması gereken bir kesim olduğunu düşünüyorum.” K13

K13, yukarıda alıntılanan tepkisinde kişilerin farklı deneyimlere sahip olduğunu ve bu nedenle eser karşısında aynı anlamı üretemeyeceğini dile getirmiştir. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki deneyim farkını göz önünde bulundurarak çocukların olumsuz etkilenmeyeceğini belirtmiştir. Bu durum eserdeki boşlukları okurun doldurması ile ilgilidir. Sonuç kısmında K13'ün bu tepkisi okur merkezli kuramlar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Cinsiyet ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında cinsiyet değişkeninin soykırım temalı eser karşısında verilen tepkiler üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre soykırım temalı eser karşısında verilen tepkiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 26. Cinsiyet ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması

Tepkiler	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Duygusal Kaçış	1	4	5 %21
Mantıksal Kaçış	5	3	8 %33
Kabullenme	5	6	11 %46

Tabloya bakıldığında erkek katılımcıların mantıksal kaçış ve kabullenme tepkisi verme eğiliminde olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların ise heterojen bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Kadın katılımcıların bir kısmı duygusal tepkide bulunurken erkek katılımcılardan sadece bir kişinin duygusal tepkide bulunması kadınların erkeklere oranla daha duygusal karakterlere sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okuma alışkanlığı düzeyi ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında okuma alışkanlığının soykırım temalı eserler karşısında verilen tepkileri anlamlandırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıda bulunan tabloda okuma alışkanlıklarına göre kaç katılımcının hangi tepkide bulunduğu gösterilmektedir.

Tablo 27. *Okuma alışkanlığı düzeyi ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Okurluk düzeyleri			Toplam
	Alt	Orta	İleri	
Duygusal Kaçış	4	1	-	5 %21
Mantıksal Kaçış	-	5	3	8 %33
Kabullenme	3	3	5	11 %46

Tablo incelendiğinde duygusal kaçış tepkisi veren katılımcıların 4'ü alt, 1'i orta düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Mantıksal kaçış tepkisi gösteren katılımcıların ise 5'i orta, 3'ü ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir. Son olarak kabullenme tepkisinde bulunan katılımcıların ise 3'ü alt, 3'ü orta, 5'i ileri düzey okuma alışkanlığına sahiptir.

Yukarıdaki dağılım incelendiğinde duygusal kaçış tepkisi veren katılımcıların çoğunluğunun alt düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Bu kategorideki katılımcılar açık bir dille duygularını ifade etmiş; eserde anlatılanlar karşısında üzüntü, öfke gibi duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum yeterince kurgusal deneyime sahip olmamalarından kaynaklanabilir. Mantıksal kaçış kategorisinin, ileri ve orta düzey okuma alışkanlığı olanların verdiği tepkilerden oluştuğu görülmektedir. Kurgusal deneyimin artmasıyla birlikte duygusal tepkilerin yerini kitabın kurgusuna yönelik tepkilere bıraktığı görülmektedir. Mantıksal kaçış kabullenme kategorisinde ise hemen hemen homojen bir dağılım söz konusudur. Tablonun geneline bakıldığında okuma alışkanlığının kısmen etkili olduğu söylenebilir ancak okuma alışkanlığının verilen tepkiler üzerinde kesin bir etkisinin olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler.

Bu başlık altında çocuk edebiyatı dersi alma durumunun soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda çocuk edebiyatı dersi alma durumuna göre katılımcıların verdiği tepkiler gösterilmiştir.

Tablo 28. *Çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve soykırım teması karşısındaki tepkilerin karşılaştırılması*

Tepkiler	Çocuk edebiyatı dersi alma durumu		Toplam
	Dersi almış olan katılımcılar	Dersi almamış olan katılımcılar	
Duygusal Kaçış	2	3	5 %21
Mantıksal Kaçış	1	7	8 %33
Kabullenme	9	2	11 %46

Çocuk edebiyatı dersi almış olan katılımcıların 2'si duygusal kaçış, 1'i mantıksal kaçış, 9'u kabullenme tepkisi göstermiştir. Dersi almayan katılımcıların ise 3'ü duygusal kaçış, 7'si mantıksal kaçış, 2'si kabullenme onaylama tepkisi göstermiştir.

Yukarıdaki bilgiler incelendiğinde çocuk edebiyatı dersi alma veya almama durumunun soykırım temalı esere verilen tepkileri farklılaştırdığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı dersi almış katılımcıların büyük çoğunluğu kabullenme tepkisi gösterirken almamış katılımcıların büyük bir kısmı mantıksal kaçış tepkisinde bulunmuştur. Dersi alan ve duygusal kaçış tepkisi veren K1 ve K6'nın okuma alışkanlığının alt düzey olduğu görülmektedir. Yeterli kurgusal deneyim edinmemiş olmaları, dersi almış olan diğer katılımcılardan farklı bir tepki vermelerine neden olmuş olabilir. Diğer taraftan çocuk edebiyatı dersi almamış katılımcılar çoğunlukla mantıksal kaçış tepkisi vermekle birlikte önemli bir bölümü kaçış eğiliminde bulunmuştur. Bu veriler dikkate alındığında katılımcıların çocuk edebiyatı dersi alma durumlarına göre tepkilerinin değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sonuç olarak diğer değişkenlere oranla çocuk edebiyatı dersi alma durumu, soykırım temalı eser karşısındaki tepkileri yordama konusunda daha güçlü bir değişkendir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırma Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin, çocuk edebiyatında cinsellik, soykırım, ölüm ve engellilik temalı kitaplar karşısındaki tepkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş, tepkilerin gerekçelerini anlamak maksadıyla da cinsiyet, okuma alışkanlığı düzeyi ve çocuk edebiyatı dersi alma durumu değişkenlerinden faydalanılmıştır. Ayrıntılı bir inceleme yapabilmek için nitel araştırma deseni olan olgu bilim (fenemoloji) tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda tespit edilen bulgular ilgili alarıştırmalardan yola çıkarak açıklanmaya çalışılmış, benzer araştırmalarla olan ilişkiler ortaya konmuştur.

Cinsellik temalı eser karşısında katılımcılar; kültürel kaçış, eğitsel kaçış ve kabullenme tepkisinde bulunmuştur. Kültürel kaçış; cinselliğin Türk toplumunun yapısına uymadığını, toplumun ahlaki değerlerini zedelediğini, dinî normlara ters düştüğünü ifade eden katılımcıların; eğitsel kaçış, cinselliğin çocukların gelişimini olumsuz etkileyeceğini öne süren katılımcıların; kabullenme ise eserdeki cinselliğin çocuklar için sakıncalı olmadığını düşünen, cinselliği hayatın bir parçası olarak kabul eden katılımcıların oluşturduğu kategoridir. Katılımcıların tepkilerinin ortaya çıkış sürecinde çocuk edebiyatı dersi alma durumu en önemli belirleyicidir. Bunun ardından okuma alışkanlığı düzeyi gelmektedir. Cinsiyet ise önemli bir etkiye sahip değildir. Çocuk edebiyatı dersi almış olan katılımcıların çoğunluğu kabullenme tepkisinde bulunmuş, almayan katılımcıların sadece ikisi eserdeki cinselliği kabullenmiştir. Dersi almayan katılımcılar daha çok bir tür kaçış eğilimi göstermişlerdir. Çocuk edebiyatı dersi almamış ve kabullenme tepkisi göstermiş olan katılımcıların esere dair farklı deneyimlere sahip olduğu da göz önünde bulundurulduğu vakit çocuk edebiyatı dersi alma durumunun cinsellik karşısındaki tepkilerde birincil belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların okurluk düzeylerine bağlı olarak tepkilerinin değişip değişmediği incelendiğinde ise okurluk düzeyinin -çocuk edebiyatı dersi alma durumu gibi önemli derecede belirleyiciliğe sahip olmasa da- belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar daha çok kültürel kaçış eğiliminde bulunurken ileri düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcılar kabullenme tepkisi göstermiştir. Cinsellik temalı eser karşısındaki sonuçlar akla Fish'in yorumlama topluluğunu getirmektedir. Fish'e göre bireyler ait oldukları toplulukların özelliklerini taşımakta, okudukları eserlere benzer tepkiler vermektedir (Fish, 1980a). Cinsellik temasının sonuçları bu bakımdan ele alındığında

okuma alışkanlıkları ve çocuk edebiyatı dersi alma durumları okurların kendi yorumlama topluluklarının oluşmasına, bu topluluklardaki okurların benzer tepkiler göstermesinin anlamlandırılmasını sağlamaktadır.

Soykırım temalı eser karşısındaki tepkiler de cinsellik temalı esere verilen tepkilerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tema karşısında üç tür tepki ortaya çıkmıştır: duygusal kaçış, mantıksal kaçış ve kabullenme. Duygusal kaçış kategorisinde yer alan katılımcılar; soykırım temalı eser karşısında üzüntü ve öfke gibi duygu deneyimlerinin olduğunu, mantıksal kaçış kategorisinde bulunan katılımcılar; eserin çocukların seviyesine uygun olmadığını, çocukların eseri anlamlandıramayacağını, kurguda yapılacak değişikliklerle soykırımdan kurtulmanın mümkün olduğunu, kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise çocuk kitabında soykırım temasının yer almasının sakıncalı olmadığını aksine çocuklarda farkındalık oluşturmak için faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Tepkilerin ortaya çıkışında çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, okuma alışkanlığı değişkeninin yeterince etkili olmadığı yapılan inceleme sonucunda tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatı dersi alan katılımcıların çoğunluğu kabullenme tepkisi gösterirken, dersi almayan katılımcıların çoğunluğu kaçış tepkisinde bulunmuştur. Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun tepkilere etkisi cinsellik temasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Her iki temada da dersi alan katılımcılar kabullenme eğilimi, almayan katılımcılar kaçış eğilimi göstermiştir. Bu yönüyle temaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Diğer etki eden değişken ise cinsiyettir. Bu etki şu şekilde ortaya çıkmıştır: Kaçış tepkisinde bulunan kadın katılımcıların dördü soykırım temasının hassasiyetinden kaynaklı olarak duygusal kaçış göstermiş, erkek katılımcılardan sadece biri duygusal kaçış eğilimde olmuştur. Kaçış eğilimi olan erkeklerin daha çok mantıksal kaçışı tercih etmeleri, cinsiyet değişkeninin kaçış tepkisi verme durumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kadınların duygusal travmalara daha yatkın ve sezgisel okuryazarlıklarının gelişmiş (Tarhan, 2019) olması soykırım gibi hassas bir konu karşısında duygusal kaçış eğilimi göstermelerini açıklayabilir.

Yukarıda yer alan sonuçlar ve ilgili araştırmalar dikkate alındığında katılımcıların tepkileri hakkında şunlar ifade edilebilir: Katılımcıların çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve okurluk düzeylerinin tepkileri üzerinde etkili olması, beklenti ufuklarının farklılaştığı yorumunu doğurmaktadır. Hans Robert Jauss'un ortaya attığı bu kavram; metnin okur tarafından önceden bilinen değerlerle bağdaştırılması sonucunda okurda bazı beklentilerin meydana gelmesini ifade etmektedir (Toprak, 2003). Çocuk edebiyatı dersi almış katılımcıların, almayanlara oranla çocuk kitapları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu

düşünüldüğü zaman, eser karşısındaki beklentilerinin farklılaşması gayet doğal görünmektedir. Başka bir deyişle okurların farklı deneyim ve yaşantılara sahip olması onların düşüncelerini şekillendirmiştir (Arslan, 2018). Göktürk (1989)'un şu ifadeleri sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır:

Bir metne yaklaşan okur, belli bir okuma birikimi, bir toplumsal kültürel bakış, bir inançlar beklentiler yumağı ile yaklaşır. Bu birikimden kaynaklanan bir ön anlamayı da birlikte getirir. Gerçekte her okurun bir metni anlaması, kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Böylece, her yorumlama edimi biraz da kendi benliğimizin yorumlanmasıdır. İşte bu anlamda okumak yorumlamak, dilbilgisel, çizgisel, salt parçalara yönelik bir etkinlik değil, metnin önu ardı, yüzeyi derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam tabakaları kapsamında bir gezi, bir çabalama, bir uğraştır (s. 116).

Göktürk'ün ifadelerinden hareketle okurların bilgi, deneyim ve yaşantılarının tepkilerine yön verdiği söylenebilir. Çocuk edebiyatı dersi almış olan katılımcıların toplumsal bakıştan uzaklaşmaları da okuma birikimi ve ders deneyimiyle mümkün olmuş olabilir. Altun (2018) öğretmen dayları ile yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı dersi alma durumunun çocuk kitapları seçme yeterliliklerine etki ettiğini tespit etmiştir. Çocuk edebiyatı dersi alma durumunun öğretmen adaylarının çocuk kitapları seçme yeterliliklerine etki ettiği dikkate alındığında yukarıdaki temaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Lüle Mert (2016) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında çocuk edebiyatı dersinin çocuk edebiyatı eleştirisi yöntemiyle işlenmesi sonucunda katılımcıların görüşlerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Çalışmalar arasında tam bir benzerlik olmasa da, çocuk edebiyatı dersinin öğretmen adaylarının çocuk kitaplarına yaklaşımını değiştirdiğini göstermesi açısından yukarıdaki temaların sonuçları Lüle Mert'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İnce Samur (2018) da öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında çocuk edebiyatı dersinin çocuk edebiyatı eserlerine ilişkin olumlu farkındalık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Cinsellik ve soykırım temasının sonuçları İnce Samur'un sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalardan da hareketle çocuk edebiyatı dersinin çocuk edebiyatı eserleri karşısında öğretmen adaylarına farkındalık kazandırdığını söylemek mümkündür.

İleri düzeyde okuma alışkanlığı olan katılımcılar cinsellik temalı eser karşısında kabullenme tepkisi gösterirken alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların eser karşısında kültürel kaçış sergilemeleri, okuma deneyimi zenginliğinin tepkileri biçimlendirdiğini göstermektedir. Okumanın bireyin dil ve düşünme becerilerini geliştirdiği, hayata eleştirel bakış açısıyla bakmasına olanak sağladığı ve ufku genişlettiği (Akçamete, 1989) düşünüldüğünde yukarıdaki yorumun anlam kazandığı görülmektedir. Ayrıca Şahin, Sevim, Gücüyeter ve Şahin (2013) okuma alışkanlığının önemine değinerek öğretmen

adaylarının çocukların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Karasakaloğlu, Saraçoğlu, & Yılmaz-Özelçi, 2012; Koçak, Kurtlu, Ulaş, & Epçaçan, 2015). Karasakoğlu vd. (2012) 388 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmasında eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin okuma alışkanlığı oranına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Koçak vd. (2015) ise çalışma grubunu oluşturan 433 öğretmen adayının eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıkları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ayrıca Altun (2018)'in çalışması da okuma alışkanlığı ve cinsellik teması karşısında verilen tepkilerin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Altun, okuma alışkanlığı artıkça çocuk kitabı seçme yeterliliğinin arttığını tespit etmiştir. Bu sonuç okuma alışkanlığı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre farklı tepkiler vermesini anlamlandırmada önemli olabilir.

Ölüm temalı eser karşısında ise katılımcıların büyük çoğunluğu kabullenme tepkisi göstermiştir. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını bir tema olarak ölümün işlenmesini kabullenirken iki katılımcı kaçış tepkisi, iki katılımcı ise duygusal tepki göstermiştir. Başka bir deyişle 24 katılımcıdan oluşan çalışma grubunun 20'si eserdeki ölümün varlığını kabul etmiştir. Kaçış tepkisi gösteren katılımcılar, eserdeki kahramanın ölümünden rahatsızlık duymuş, esere müdahale etme imkânları olsa kahramanı yaşatmayı tercih edeceklerini; duygusal tepki gösteren katılımcılar, kahramanın ölümünün kendilerini duygusal olarak etkilediğini; kabullenme kategorisindeki katılımcılar ise çocuk kitaplarında ölümün olması gerektiğini, kaçınılacak bir durum olmadığını, çocukların ölüm karşısında farkındalık kazanmaları için faydalı olacağını dile getirmiştir. Katılımcıların bu tutumu Norman Holland'ın psikolojik okur tavrı ile açıklanabilir. Holland'a göre okur, günlük yaşamda sevdiği ya da sevmediği olgulara, olaylara nasıl tepki veriyorsa okudukları eserlerde de benzer tepkilerde bulunur (Tyson, 2014). Ölüm olgusunun Dedem Bir Kiraz Ağacı adlı kitapta çocukların psikolojilerini sarsmayacak biçimde ele alınmış olması, okurların çoğunun kabullenme tepkisini göstermesini açıklayabilir. Katılımcıların eseri okumadan önceki ölüme ilişkin muhtemel tepkileri ile eseri okuduktan sonra eserdeki ölüme ilişkin tepkileri önemli ölçüde farklılaşmıştır. Okuma öncesi muhtemel tepkiler büyük bir çeşitlilik gösterirken bu eserdeki ölüme verilen tepkiler aynı çeşitliliği göstermemiş, büyük ölçüde kabullenme kategorisinde bir yığılma oluşmuştur. Eser karşısında katılımcıların hemen hemen hepsinin kabullenme tepkisi göstermesi kitabın katılımcıların gözündeki başarısını ortaya koymaktadır. Rossenblat (1994)'ün estetik okur kavramına atıf yapmak okurların tepkilerinin bu derece homojenleşmesini açıklamak için işlevsel olabilir. Görüşme verilerinden anlaşıyor ki okurlar, bu eserin estetik özelliklerinden etkilenmişler ve eserdeki bütün olaylara bu etkinin

gölgesinde yaklaşmışlardır. Bu sebeple eserdeki ölüm olgusu okurlar için kabul edilebilir ve son derece doğal bir hadise olmuştur. Rossenblat (2013) da estetik okuma sürecinin bilgilere değil duyulara ve sezgilere dayalı olduğunu ifade etmektedir. Bu okuma biçimi estetik beğenilerin hâkim olduğu bir okuma biçimidir ve estetik beğeniler normal şartlarda bir problem olarak görülebilecek bir olguyu kabul edilebilir bir hâle getirmiştir.

Araştırmanın değişkenlerinin tepkileri yordama gücü incelendiğinde de kabullenme tepkisinde yığılma olduğu için sonuca varılamamıştır. Tepkilerin ortaya çıkışında okuma alışkanlığı, çocuk edebiyatı dersi alma durumu ve cinsiyet değişkenlerinin tepkilerin ortaya çıkışında birincil dereceden etkili olmadığı görülmüştür. Bu nedenle de katılımcıların tepkilerine göre eserin edebî niteliğinin çocuklara uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engellilik teması karşısında katılımcıların verdiği tepkiler ise duygusal tepki, eğitsel tepki ve değiştirme tepkisi kategorilerini ortaya çıkarmıştır. Duygusal tepki kategorisi, eserdeki engelli kahramanın hikâyesi karşısında değişken duygu durumları yaşadığını ifade eden; eğitsel tepki kategorisi, engellilik temasının çocuklarda farkındalık oluşturacağını, çocukların gelişimine olumlu katkı sağlayacağını ifade eden, değiştirme tepkisi ise engelli kahramanın etrafındaki olumsuzlukları ortadan kaldırmak isteyen, eserde salt iyiyi arayan, esere müdahale etme imkânları olsa engelli kahramana karşı olumsuz tutum içerisindeki karakterleri kitaptan çıkaracaklarını ifade eden katılımcılardan oluşmaktadır. Bu tepkilerin ortaya çıkışında okuma alışkanlığı kısmen belirleyici olmuş, cinsiyet ve çocuk edebiyatı dersi alma durumu belirleyici olmamıştır. Alt düzey okuma alışkanlığına sahip katılımcıların çoğunluğu değiştirme tepkisi gösterirken ileri düzey okuma alışkanlığı olan katılımcılar eğitsel tepkide bulunmuştur. Orta düzey okuma alışkanlığı olanlar ise bütün kategorilere neredeyse eşit biçimde dağılmıştır. Bu yönüyle Aslan ve Şeker (2011)' in araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Aslan ve Şeker, 75 engelli bireyin velisi ile yaptığı görüşmenin sonucunda toplumun engelli bireylere karşı olumsuz tutum içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Ancak bu çalışmanın verileri dikkate alındığında olumsuz tutumun aksine katılımcıların olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Orel, Zerey ve Töret (2004) ise öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının engellilere karşı olumlu tutum içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Bu bakımdan engellilik temasının sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Alt düzey okuma alışkanlığı olan okurların değiştirme tepkisi akla Rubin ve Watson (1987)'nin çalışmasını getirmektedir. Rubin ve Watson da çocuk edebiyatında engellilere karşı olumsuz davranış oluşturma ihtimali olan durumlardan kaçınılması gerektiğini savunmuştur ancak bu fikri ileri sürerken belli kalıp durumları ortaya koymuştur. Bu kalıp

durumlar incelendiğinde de gerçekten engelli bireylerin benliğine zarar veren durumlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle alt düzey okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin bu tür bir ayrım yapabildiğini söylemek çok zordur. Daha çok salt iyiyi arama niyetindedirler. Bu durum engellilik temalı eser karşısında edebî deneyimin önemini ortaya koymaktadır. Güneş (1994) yaptığı çalışmada okuryazarlık düzeyi yükseldikçe, ana dili becerilerinin gelişmesinin yanı sıra kişisel ve toplumsal gelişimin de sağlandığını, gündelik bilgilerin arttığını ve yaşam boyu öğrenmenin devam edeceğini ifade etmektedir. Güneş'in bu ifadeleri engellilik teması karşısında okuryazarlık durumuna göre tepkilerin değişimini açıklamaktadır. Ayrıca Öztürk (2017) ölüm temalı eserler karşısında okur tepkilerini tespit ettiği araştırmasında, katılımcıların okuma alışkanlıkları arttıkça toplumsal etiketlerden sıyrıldıklarını tespit etmiştir. Bu yönüyle iki araştırma arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Engellilik temasında da Öztürk'ün çalışmasına benzer tepkilerin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir.

Öneriler

Üniversitelerin ilgili bölümlerinde okutulan çocuk edebiyatı dersinin içeriği çağdaş çocuk yayınları göz önünde bulundurularak hazırlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının farklı temalar hakkındaki deneyimlerinin zenginleşmesi sağlanabilir.

Çocuk edebiyatı ve ilgili derslerde öğretmen adayların çok daha fazla kitapla karşılaşması sağlanabilir. Araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere okuma deneyimi katılımcıların tepkilerini zenginleştirmiştir.

Öğretmen adaylarının sorun odaklı çocuk edebiyatı hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir. Böylece kalıp yargıların önüne geçilerek esere odaklanmaya yardımcı olabilir.

Üniversitelerdeki çocuk edebiyatı ders saati artırılarak hedef kitlesi çocuk olan öğretmen adaylarının alan bilgisinin derinleşmesi sağlanabilir. Hâlihazırda müfredatta olan çocuk edebiyatı ders saati öğretmen adaylarının ihtiyacını karşılamaktan uzaktır.

Sorun odaklı çocuk kitapları estetik ve pedagoji dikkate alınarak öğrencilere okutulabilir. Öğrencilerin kitaplar sayesinde hayata dair sorunlarla erkenden karşılaşması sağlanabilir.

Sorun odaklı çocuk kitapları üzerine yapılacak araştırmalar çağdaş çocuk edebiyatının ve sorun odaklı çocuk kitaplarının öğretmen, veli ve çocuklar tarafından tanınmasına olanak sağlayabilir.

Farklı sorunları ele alan eserler üzerine yapılacak çalışmalar çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak eserlerin belirlenmesi hususunda öğretmen ve velilere yardımcı olabilir.



KAYNAKÇA

- Adomat, D. S. (2014). Exploring issues of disability in children's literature discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34(3). Erişim adresi: <https://dsq-sds.org/article/view/3865/3644>
- Ak, S. (2016). *Horoz adam ve korsan*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-736.
- Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları, tutumları ve deneyimlerinin resimli hikâye kitabı seçme yeterliliklerini yordama düzeyi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 826-852. DOI: 10.14686/buefad.387732
- Altunbay, M. (2016). Nazi soykırımının çocuklara etkilerinin dünya edebiyatına yansıması (Çizgili pijamalı çocuk ve kitap hırsızı adlı eserler örnekleme). III Uluslararası çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul.
- Amis, M. (2011). Only brain injury could make me write for children. Erişim adresi: <http://www.theguardian.com/books/2011/feb/11/martin-amis-brain-injury-write-children>
- Anthony, S. (1972). *The discovery of death in childhood and after*. New York: Basic.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood; a social history of family life* (Baldick, R., Çev.). New York: Knopf.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. doi: 10.7884/teke.153
- Arslan, A. (2018). Okurun anlam üretimindeki rolünü sorgulamak: alımlama estetiği bağlamında yeşil gece. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 22(29), 14-26.
- Aslan, M., & Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (siirt örneği). Gülmez, M. (Ed.), *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 449-463). Kocaeli: Petrol-İş.
- Aytekin H.(2008) Çocuk edebiyatında ölüm teması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25, 89-102.
- Bailes, N. C. (2002). Mandy: a critical look at the portrayal of a deaf character in children's literature. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 3-9. doi: 10.1207/s15327892mcp0404_2
- Baktır, H. (2018). Meaning in the text: reader-response theory of criticism. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (8), 97-105.
- Balta, E. E. (2017). Kemalettin Tuğcu'nun eserlerinde kötülüğe maruz kalan çocuklar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1520-1535.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bauer, E. (1936) *Trau keinem fuchs auf grüner heid und keinem jud auf seinem eid*. Nuremberg: Stürmer Verlag. Erişim adresi:

<https://archive.org/details/ElviraBauerTrauKeinemFuchsAufGruenerHeidUndKeinemJudBeiSeinemEid46S/page/n3>

- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Behrengi, S.(2016). *Bir şeftali bin şeftali* (Canefe, D., Çev.) İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Biklen, D., Bogdan, R. (1977). Media portrayals of disabled people: a study in stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin*, 8(6-7), 4–9.
- Bilkan, A. F. (2001). *Masal estetiği*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Björgvinsdottir, B. (2000) *Savaşı bitiren sinek* (Ünsal . M. Ü., Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Blatt, G. T. (1972). Violence in children's literature: a content analysis of a select sampling of children's literature and a study of children's responses to literary episodes depicting violence (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, USA. Retrieved from: <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/288227388/E694819D8740CAPQ/1?accountid=25076>
- Blume, J. (2005) *Orada mısın? benim, Margaret* (Kurşunlugil, İ., Çev.). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Bodart, J. R.(2006). Books that help, books that heal: dealing with controversy in ya literature. *Young Adult Library Services*, 5(1), 31-34.
- Boyne, J. (2016) *Çizgili pijamalı çocuk* (Törüner, T., Çev.). İstanbul: Tudem Yayınlar
- Buchanan, I. (2010). *A dictionary of critical theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Topkar Matbaacılık.
- Chick, K. A. (2016). Children's literature and sexuality. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1-3. doi: 10.1002/9781118663219
- Childers, P.ve Wimmer, M. (1971). The concept of death in early childhood. *Child Development*, 42(4), 1299-1301.
- Corr, C. A. and Balk, D. E. (2010). *Children's encounters with death, bereavement, and coping*. New York, NY: Springer.
- Cottrell Boyce, F. (2016) *Benim adım hiç kimse* (Ünver, A.C., Çev). İzmir: Tudem Yayınları.
- Crisp, T. (2008). The trouble with rainbow boys. *Children's Literature in Education*, 39(4), 237-261. doi: 10.1007/s10583-007-9057-1
- Dağcı, C. (2004). *Onlarda insandı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Danielson, K. E. (1985). *Death: realism in children's boks*. Plains Regional Conference of International Reading Association Konferansında sunulan bildiri, University of Nebraska- Lincoln, Minneapolis. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED270785>
- Davidson, M. (2014). *Louis Braille* (Sadıkoğlu, T., Çev). İstanbul: Can Çocuk.
- Dayıoğlu, G. (2008). *Fadiş*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Demir, N., & Demir, F. (2010). *Türk ninnileri*. İstanbul: Sarkaç Yayınları.

- Demiral, S. (2014). *Parmak uçları*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Diamond, K. E., & Hong, S. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163–177.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Draper, S. M. (2017). *İçimdeki müzik*. İstanbul: Geç Timaş Yayınları
- Dünya Sağlık Örgütü (2011). *Dünya engellilik raporu*. Ankara: Anıl Group Matbaa. Erişim adresi: <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf>
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243.
- Dyches, T.T., Prater, M.A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of disabilities in caldecott books. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5), 2.
- D' Anna, S. E. (2008). *Tanrılar okulu* (Gürlek, Y., Çev.). İstanbul: GOA.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı giriş* (Birkan, T., Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekiz, Ö. (2007). Alımlama estetiği mi metinler arasılık mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 119-127.
- Ekici, M., & Ertem, İ.S. (2019). Çocuk kitaplarında engelliler ve sorunlarının incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 250-264.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum-gelişim ve eğitim üzerine denemeler* (Onur, B., & Öngen, D., Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergiydiren, S. (2007). *Eleştiride fenomenolojik yaklaşımlar*. Ankara: Hece Yayınları.
- Ergin, M. (2017). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erlbruch, W. (2009). *Ördek, ölüm ve lale* (Siber, B., Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Farsakoğlu Eroğlu, A. (2011). *Türk ninnilerinde islami motifler*. Konya: Mehir Vakfı Yayınları.
- Ferriss, J. (2013). Paths through the darkness: a survey and content analysis of holocaust literature for children and young adults. *SLIS Connecting*, 2(2), 9. doi: 10.18785/slis.0202.09
- Fish, E. S. (1980a). Literature in the reader: affective stylistics. J. P Tompkins (Edt.), *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism* içinde (s. 70-100). London: Johns Hopkins University.
- Fish, S. (1980b). *Is there a text in this class?*. London: Harvard University Press.
- Frank, A. (2019). *Anne Frank'ın hatıra defteri* (Kuyucu, H., Çev.). İstanbul: Epsilon
- Franklin, M. S. (2018). *Sıra dışı* (Çolak, A., Çev.). İstanbul: Genç Timaş.
- Gartley, H. ve Bernasconi, M. (1967). The concept of death in children. *Journal of Genetic Psychology*, 110, 71-85. doi: 10.1080/00221325.1967.10533718

- Gilbert, R. (2010). Grasping the unimaginable: recent holocaust novels for children by morris gleitzman and john boyne. *Children's literature in education*, 41(4), 355-366.
- Gogol, N. V. (2013). *Bir delinin hatıra defteri* (Ortaç, M., Çev.). İstanbul: Ren
- Goldberg, M. (1995) Children's literature and the holocaust. Literacy: Traditional, Cultural, Technological. *Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, Pittsburgh, Pennsylvania, 104-109.
- (Göğçeli), Y. K. (1977). Barış için yabancılaşmayla savaş. *Milliyet Sanat Dergisi*, 237, 8-9.
- Gökşen, E. N. (1990). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün ötesi yazıları*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gönen, M., Dursun, A., Topcu Bilir, Z., Tarman, İ., & Nur, İ. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story boks. *Revista de cercetare si interventie socială*, 50, 275-292.
- Gurdon, M. C. (2011, June 4). Darkness too visible: contemporary fiction for teens is rife with explicit abuse, violence, and depravity. why is this considered a good idea?. Erişim adresi: http://www.michelepolak.com/322fall11/Weekly_Schedule_files/Gurdon
- Grindley, S. (2016). *Minik çinli kız* (Onet, G., Çev.) İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Groce, R. D. (2009). Authenticating number the stars using nonfiction resources. *Social Studies and the Young Learner*, 21(3), 6-9.
- Güneş, F. (1994). Okur yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 449-507.
- Güney, N. (2007). Kemalettin Tuğcu'nun elli romanında ölüm ve şiddet konusunun incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürdal Ünal, A. (2011). *Türk çocuk edebiyatında engellilik (1969-2009)*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Härtling, P. (2005). *Benjamin Anna'yı seviyor*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Hest, V. H. (2017) *Annem her yerde* (Akdil İşli, Ö., Çev.). İstanbul: Gergedan.
- Hiemer, E. (1938) *Der giftpilz*. Nuremberg: Stürmervelag. Erişim adersi: <https://www.mtholyoke.edu/courses/rschwartz/hist151/Nazi/poisonousmushroom.pdf>
- Hugo, V. (2019). *Sefiller* (Çankırılı, A., Çev.). İstanbul: Sis Yayıncılık
- Hunt, L. M. (2019). *Harflerin dansı* (Pişkinsoy, S., Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- İlter, B. (2015). Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- İnce Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 231-243.
- Jamis, R. (2002). *Frida kahlo aşk ve acı* (Tanrıöver, U. H., Çev.). İstanbul: Everest Yayınları.
- Jordan, S. D. (2004). Educating without overwhelming: authorial strategies in children's holocaust literature. *Children's Literature In Education*, 35(3), 199-218.
- Kaiser, C. E. (2007). Is your early childhood literature collection disability-inclusive and current?. *Children and Libraries*, 5(3), 5-12.

- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş* (Baş, Y., Çev.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (1972). *The psychology of death*. New York: Springer.
- Kelly, M. (2019). *Pamuk prenses ve yedi cüceler*. İstanbul: Yıkılmazlar Basın Yayın
- Keneally, T. (2015) *Schindler'in listesi*. İstanbul: Ephesus Yayınları.
- Ker, J. (2013) *Hitler oyuncagımı çaldı* (Durukan, B., Çev.). İstanbul: Tudem Yayınları.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult l2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 61(61), 211-228.
- Koocher, G. P. (1973). Childhood, death and cognitive development. *Developmental Psychology*, 9(3), 369-375.
- Koolwijk, P. (2016) *Ben'in gemisi* (E. Güner, Çev.) İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Kurultay, T. (2014). Çeviri edebiyat ülke edebiyatının canlandırıcı bir parçasıdır. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, CVII(756), 359-360.
- Latimer, B. I. (1973) Children's books and racism. *The Black Scholar*, 4(8-9), 21-27.
- Lenkowsky, R. S. (1987). Bibliotherapy: a review and analysis of the literature. *The journal of special education*, 21(2), 123-132.
- Lesnik- Oberstein, K. (2016) Children's literature: sexual identity, gender, and childhood. *Beac: A Digital Journal of Irish Studies*. 6. Erişim adresi: <https://breac.nd.edu/articles/childrens-literature-sexual-identity-gender-and-childhood/>
- Levy, D. M. (1943). *Maternal overprotection*. New York: Columbia University Press.
- Little, G. D. (1986). Handicapped characters in children's literature: yesterday and today. *Children's Literature Association Quarterly*, 10(4), 181-184. Doi: 10.1353/chq.0.0496
- Lonetto, R. (1980). *Children's conceptions of death*. New York: Springer Publishing.
- Lüle Mert, E. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayırıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252-1274.
- Manas, P. (2019). *Ö.t.e.k.i. (gizli topluluk)* (Nilüfer, S., Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Moore, T. E., & Mae, R. (1987). Who dies and who cries: death and bereavement in children's literature. *Journal of Communication*, 37(4), 52-64.
- Moore-Mallinos, J. (2008). *Bende disleksi var* (Çakmak, K. Ç., Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Moore-Mallinos, J. (2008). *Yapabilirim* (Kılıç, E., Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları
- Moore-Mallinos, J. (2011). *Duyamamak böyle bir şey* (Hanoğlu, Ö., Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.

- Moore-Mallinos, J. (2011). *Down sendromlu arkadaşım var* (Hasdemir, U., Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Moran, B. (2017). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- Nanetti, A. (2019). *Dedem bir kiraz ağacı* (Tuksavul, S., Çev.) İstanbul: Gün Işığı Kitaplığı.
- Narahara, M. (1998). *Gender stereotypes in children's picture books*. 1-16. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419248.pdf>
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Neydim, N. (1998). *Çocuk ve edebiyat: çocukluğun kısa tarihi; edebiyatta çocuk figürleri*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nilsson, U., & Tidholm, A. C. (2018). *Elveda Bay Muffin* (Arda, A., Çev.). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1997). *Çocuk edebiyatı: yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Ongun Müminoğlu, D. (2019). *Burcu ve Berk ile cinselliği keşfediyoruz*. İstanbul: Artemis Yayınları.
- Omery, A. (1983). Phenomenology: a method for nursing research. *Advances in nursing science*, 5(2), 49-64.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Oy, A. (2011). *Aşığım! ilk aşk üzerine bir öykü*. İstanbul: Mandolin.
- Ömer Seyfettin (2016). *Primo Türk çocuğu*. İstanbul: Timaş Çocuk.
- Öner, Ç. (2016). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları
- Öztürk, G. (2016). *Kuş olsam evime uçsam*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması* (Okur merkezli bir araştırma) (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Palacio, R. J. (2015). *Muzice* (Sirman, B., Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peleg-Popko, O. ve Dar, R. (2001), Marital quality, family patterns, and children's fears and social anxiety, *Contemporary Family Therapy*, 23(4), 465-487.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (İnal, K., Çev.). Ankara: İmge Yayınları.
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 418-431.
- Prater, M. A. (2000). Using juvenile literature with portrayals of disabilities in your classroom. *Intervention in School and Clinic*, 35(3), 167-176. <https://doi.org/10.1177/105345120003500307>

- Prater, M. A. (2003). Learning disabilities in children's and adolescent literature: how are characters portrayed?. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 47-62.
- Price, C. L., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). Exploring representations of - characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572. doi: 10.1007/s10643-015-0740-3
- Rubin, E., & Watson, E. S. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11(1), 60-67.
- Rabinowitz, P. J. (1989). Whirl without end: audience-oriented criticism. G. D. Atkins ve L. P. Marrow (Edt.), *Contemporary critical theory* içinde (s. 81-100). Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- Raines, A. S. (2005). Louise rosenblatt: an advocate for nurturing democratic participation through literary transactions. *Talking Points*, 17(1), 28-31.
- Rifat, M. (2013a). *Xx. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2013b). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as explaration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rubin, E., & Watson, E. (1987). Disability bias in children's literature. *Lion and Unicorn*, 11(11), 60-66.
- Sadler, D. (1991). "Grandpa died last night": children's books about the death of grandparents. *Children's Literature Association Quarterly*, 16(4), 246-250.
- Saunders, K. (2004). What disability studies can do for children's literature. *Disability Studies Quarterly*, 24(1). Erişim adresi: <https://dsq-sds.org/article/view/849/1024>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?. S. Sever (Yay. haz.). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: AÜ Basımevi, s, 41.
- Sezer, M. Ö. (2018). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Kor Kitap
- Sheridan, J. T., Baker, S. B., & de Lissovoy, V. (1984). Structured group counseling and explicit bibliotherapy as in-school strategies for preventing problems in youth of changing families. *School Counselor*, 32(2), 134-141.
- Shi, Y. (2013). Review of Wolfgang Iser and his reception theory. *Theory and practice in Language Studies*, 3(6), 982-986.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1993). Adult conceptualization of irreversibility: implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17, 203-224.
- Šubrtová, M. (2009). When children die in war: death in war literature for children and youth. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(4), 1-8.

- Şahin, A., Sevim, O., Gücüyeter, B., & Şahin, E. (2013). Öğretmen adaylarının okuma durumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19),1-34.
- Şirin, M. R. (1987). Çocuk edebiyatı yıllığı. M. R. Şirin (Ed.), *Soruşturma:1* içinde (ss. 329-332). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Şen, E. (2016). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme (sevim ak örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 14-23.
- Şimşek, T. & Yakar, Y. M. (2012). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (ss. 13-44). Ankara: Grafiker.
- Şimşek, Ş. (2005). Kemalettin Tuğcu'nun hayatı ve 50 romanından hareketle çocuk edebiyatımızdaki yeri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şirin, M. R. (2007). İlk ve ortaöğretim öğrencileri için 100 temel eser, Türkçe-edebiyat öğretimi, çocuk ve gençlik edebiyatı. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. 04-06 Ekim 2006. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. S. 95-98.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tahir, K. (2019). *Esir şehrin insanları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Tan, C. (2006). *Beyaz evin gizemi*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Tarhan, N. (2019). *Kadın psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Taşdelen, V. (2005). Çocuğu anlayan edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 420-436.
- Toprak, M. (2003). *Hermeneutik ve edebiyat*. İstanbul: Bulut.
- Tribunella, E. L. (2010). *Melancholia and maturation: the use of trauma in american children's literature*. Knoxville: The University of Tennessee Press.
- Tuğcu, K. (1969). *Garip*. İstanbul: İltimat Kitabevi.
- Tuğcu, K. (1977). *Görmeyen yavru*. İstanbul: İltimat Kitabevi.
- Tuğcu, K. (1977). *Sakat çocuk*. İstanbul: Sedir Yayınları
- Tunalı, İ. (2006). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Turan, L. (2006). Violence and death in stories of war period writer Ömer Seyfettin. Online Submission, Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493901.pdf> 04.05.2019.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tyson, L. (2014). *Critical theory today: a user-friendly guide*. New York: Routledge.
- Uğurlu, S. B. (2010). Çocuk edebiyatı eleştirisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1921-1945.
- Verma, R. G. (2013). Locating reader response theory in jauss's literary history as a challenge to literary theory. *Language in Indian*, 13(5), 258-269.
- Vries, A. (1996). The Netherlands. P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* içinde (s. 701-708). New York: Routledge.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2017). *Kör güvercin*. İstanbul: Özyürek Yayınevi
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. N. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42.
- Zainal, Z. I., Termiz, A. A., Yahya, R. W., & Deni, A. R. M. (2017). Advancing students response to literary texts through the use of literary journals. *The English Teacher*, XXXIX, 222-232.
- Zima, P. V. (2015). Modern edebiyat teorilerinin felsefesi (Özsarı, M., Çev.). Ankara: Hece Yayınları.
- Webb, N. B. (2011). The child and death. N. B. Webb (Ed.), *Helping bereaved children: A handbook for practitioners* içinde (pp. 3-21). New York: Guilford

EKLER

KİTAP HAVUZU

- 1- Jaap Ter Haar- Hayatı Sevmeye Devam Et (Engellilik)
- 2- Bekir Yıldız- Kör Güvercin (Engellilik)
- 3- Rindert Kromhout- O Ağustos Günü (Ölüm)
- 4- Michel Puech ve Brigitte Labbe- Yaşam ve Ölüm (Ölüm)
- 5- Vince Vawter- Gazeteci Çocuk (Engellilik)
- 6- Marjolin Hof- Geçtigitti (Savaş)
- 7- Güzin Öztürk- Ben Bir Hayaletim (Engellilik)
- 8- Landy Mullaly Hunt- Harflerin Dansı (Engellilik)
- 9- Ümit Kaftancıoğlu- Kekeme Tavşan (Engellilik)
- 10- Raquel Jaramillo- Mucize (Engellilik)
- 11- Sharon M. Draper- İçimdeki Müzik (Engellilik)
- 12- Ben Mikealsen- Petey (Engellilik)
- 13- Tood May- Ölüm (Ölüm)
- 14- Vendelin Van Draanen- Koşmak İstiyorum (Engellilik)
- 15- Andreas Steinhöfel- Rico ve Oskar Derin Gölgeleler (Engellilik)
- 16- Çetin Öner- Gülibik (Ölüm)
- 17- Aydın Özkan- Nemik ile Onbaşı (Ölüm)
- 18- Filiz Özdem- Ninem Dış Perisi Oldu (Ölüm)
- 19- Nurgül Ateş- Hayalet Postacı (Ölüm)
- 20- Güzin Öztürk- Kuş Olsam Evime Uçsam (Savaş)
- 21- Angela Nanetti- Dedem Bir Kiraz Ağacı (Ölüm)
- 22- Samed Behrengi- Bir Şeftali Bin Şeftali (Ölüm)
- 23- Judith Kerr- Hitler Oyunağımı Çaldı (Savaş)
- 24- Gillian Cross- Yarından Sonra (Savaş)
- 25- Jean Claude Grumberg- Çabuksığıınlar (Zornlu Göç)
- 26- John Boyne- Çizgili Pjamalı Çocuk (Soykırım)
- 27- Peter Härtling- Benjamin Anna'yı Seviyor (Cinsellik)
- 28- Judy Blume- Orada mısın? Benim Margaret (Cinsellik)
- 29- Yağmur Artukmaç- Ben Nereden Geldim (Cinsellik)

ÖZ GEÇMİŞ

Ali Kırcı 11.05.1994’de Tekirdağ’da doğdu. 2012 yılında Çerkezköy Hacı Fahri Zübül Anadolu Lisesinden mezun oldu. 2013 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Türkçe Öğretmenliğine girdi ve 2017 bu yılında programdan fakülte derecesi ile mezun oldu. 2019 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Evli ve Artvin’de yaşamaktadır.

