

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

2024



7/1

Journal of Children's Literature and Language Education

(Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi)

Owner

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editor in Chief

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ

Editors

Assoc. Prof. Dr. Yasin Mahmut YAKAR

Assist. Prof. Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

Assoc. Prof. Dr. Nur Hümeyra ÖZDEMİR EREN

Co-Editor

Dr. Bekir Sıddık KILIÇ

Language Editor

Lect. Hatice Derya YILMAZ

Spelling Editor

Res. Assist. Merve ERCAN

Layout Editor

Res. Assist. Ahmet Turan EŞ

**This journal is published
electronically twice per year.**

It is a international peer reviewed Journal from vol. 1 issue 1.

Volume: 7 Issue: 1 Year: 2024

Address: Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of Education,
Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan,
Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/ceded>

e-mail: cededdergi@hotmail.com

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Prof. Dr. Ali GÖÇER

Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Prof. Dr. Anastasia ULANOWICZ

Prof. Dr. Beyhan KANTER

Prof. Dr. Glenn W. MUSCHERT

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. İlhan ERDEM

Prof. Dr. Kemal EROL

Prof. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Prof. Dr. M. Eyyüp SALLABAŞ

Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Prof. Dr. Suat UNGAN

Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Assoc. Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ

Assoc. Prof. Dr. Cem Şems TÜMER

Assoc. Prof. Dr. Elif AKTAŞ

Assoc. Prof. Dr. Hatice ALTUNKAYA

Assoc. Prof. Dr. Meral KAYA

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Said KIYMAZ

Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER

Assoc. Prof. Dr. Tahir ZORKUL

Assoc. Prof. Dr. Yusuf UYAR

Assoc. Prof. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ

Assist. Prof. Dr. Bahar DOĞAN

Assist. Prof. Dr. Bekir GÖKÇE

Assist. Prof. Dr. Bircan EYÜP

Assist. Prof. Dr. Burcu ÇILDIR

Assist. Prof. Dr. Burcu ÖZTÜRK

Assist. Prof. Dr. Melike ULUÇAY

Assist. Prof. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

REVIEW BOARD

Dr. Ahmet Akçay

Dr. Beytullah Karagöz

Dr. Cafer Çarkıt

Dr. Fatma Albayrak

Dr. Gülşah GENÇER

Dr. İzzet Şeref

Dr. Kevser Tozduman Yaralı

Dr. Niymet BAHŞİ

Dr. Nurullah Aydın

Dr. Şeymanur Battal

Dr. Taha Yasir Cevher



Journal of Children's Literature and Language Education

Contents

Research Articles

- Examination of refugee themed children's books in case of campbell's monomyth theory
Özlem BOZYER, Alaaddin AĞCADAĞ 1-27
- A reading the concept of space in the context of child relativity through Momo
Enes BOSTAN 28-45
- Bad characters in fictional children's books and student perceptions
Bilge DESTEĞÜLOĞLU 46-75
- An analysis of children's books in terms of lifestyles within the context of multiculturalism
Aycan ÜNAL, Oğuzhan YILMAZ 76-100
- In pursuit of our cultural heritage: National culture elements in the 7th grade Turkish course book
Tuğba OKUMUŞ ARSLAN, Mahmut Abdullah ARSLAN 101-116

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

ÇOCUK EDEBİYAT VE DİL EĞİTİMİ DERGİSİ

Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi (ÇEDED), çocuk edebiyatı ve dil eğitimi alanlarında özgün bilimsel makaleler ve kitap tanıtımları/ eleştirileri yayımlayan uluslararası hakemli bir dergidir. 2018 yılı Mayıs ayında yayın hayatına başlayan derginin yayın dili İngilizce ve Türkçedir. Dergi, yılda iki kez Haziran ve Aralık aylarında yayımlanmaktadır. Ancak, yayın sürecinde sayı temelli değil makale temelli bir yayın politikası izlenmektedir. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan tüm çalışmaların dil bilgisi ve hukuki açıdan tüm sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları ise Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi yönetimine aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın çalışmalar kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz.

Asos Index, Index Copernicus, ResearchBib, ESJI, Root Indexing, Google Scholar, Scientific Indexing Services, EuroPub, Journals Directory, Semantic Scholar, Microsoft Academic Search, Türk Eğitim İndeksi, I2OR, Infobase Index tarafından dizinlenmektedir.

e-ISSN: 2667-5528

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

JOURNAL OF CHILDREN'S LITERATURE AND LANGUAGE EDUCATION

Journal of Children's Literature and Language Education is an international, peer-reviewed journal that publishes original scientific articles and book reviews/criticisms in the fields of children's literature, and language education. The journal was established in May 2018 and accepts submissions in both English and Turkish. It is published biannually, in June and December, following an article-based publication policy. The authors hold full responsibility for the grammar and legal aspects of their published works, while the publishing rights are retained by the management of Journal of Children's Literature and Language Education. Reproduction or publication of any part or whole of the works without written permission from the publisher is strictly prohibited.

Indexed by Asos Index, Index Copernicus, ResearchBib, ESJI, Root Indexing, Google Scholar, Scientific Indexing Services, EuroPub, Journals Directory, Semantic Scholar, Microsoft Academic Search, Türk Eğitim İndeksi, I2OR, Infobase Index.

e-ISSN: 2667-5528

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION


Examination of Refugee Themed Children's Books in case of Campbell's Monomyth Theory


Özlem BOZYER*, Alaaddin AĞCADAĞ**

Abstract. Migration, people's economic, social, political, etc. while it is defined as leaving the place where they live for reasons, refugee can be defined as the continuation of their life in a new country. It has been seen that the more refugees are accepted and supported by the settled people in the country, the faster the social adaptation. Therefore, it is important to provide children with empathy skills at a young age. One of the supporting resources for children to gain empathy skills is children's literature. For this reason, children's books on refugees, which can help children understand the concept of refugees and improve their empathy skills, were examined in the study. The main aim of the research is to examine children's books designed to help children understand the concept of refugees and enhance their empathy skills. The study analyzed 11 children's books that focus on the topic of refugees. These books aim to facilitate children's understanding of the refugee concept and to develop their emotional intelligence. The research employed document analysis, utilizing descriptive analysis and content analysis methods. Data obtained through Campbell's monomyth theory were systematically analyzed to guide the data analysis process. In the conclusion section of the research, findings and comments regarding the appropriateness of refugee children's books for children's age were presented. Important points and recommendations were outlined based on the analysis results in this section.

Keywords: Children's literature, refugeeism in children's literature, Monomyth theory.

How to cite: Bozyer, Ö., & Ağcadağ, A. (2024). Campbell'in Monomit kuramı bağlamında mülteci konulu çocuk kitaplarının incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (1), 1-27.

*  Sakarya University, Vocational School of Health Services, Department of Child Development, Sakarya, Türkiye, ozlembozyer@sakarya.edu.tr

**  Sakarya University, Vocational School of Health Services, Department of Child Development, Sakarya, Türkiye, alaaddinagcadag@sakarya.edu.tr



Campbell'in Monomit Kuramı Bağlamında Mülteci Konulu Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

Özlem BOZYER*, Alaaddin AĞCADAĞ**

Öz. Göç, insanların ekonomik, sosyal, siyasal vb. nedenlerden dolayı yaşadıkları yeri terk etmeleri olarak tanımlanırken; mültecilik göç etmek zorunda kalan insanların yaşamını yeni bir ülkede devam ettirmesi olarak tanımlanmaktadır. Mültecilerin, ülkedeki yerleşik halk tarafından ne kadar kabul edilip desteklenirse toplumsal adaptasyonun o kadar hızlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle küçük yaşlardaki çocuklara empati becerisi kazandırmak önem arz etmektedir. Çocukların empati becerisini kazanmasında destekleyici kaynaklardan biri de çocuk edebiyatıdır. Araştırmanın temel amacı, çocukların mültecilik kavramını anlamalarını sağlamak ve empati becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış çocuk kitaplarını incelemektir. Çalışmada mültecilik konusunu ele alan 11 çocuk kitabı analiz edilmiştir. Bu kitaplar, çocukların mülteci konseptini anlamalarını ve duygusal zekâlarını geliştirmelerini hedeflemektedir. Araştırmada doküman analizi yapılarak kitaplar incelenmiştir. Ayrıca betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Campbell'in monomit kuramı kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Monomit tablosu araştırmanın veri analizi sürecini sistematik bir şekilde yönlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde, mülteci çocuk kitaplarının çocukların yaşına uygunluğu üzerine bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Bu bölümde, analiz sonuçlarına dayanarak çıkarılan önemli noktalar ve öneriler belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatında mültecilik, Monomit kuramı.

*^{ID} Sakarya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Sakarya, Türkiye, ozlembozyer@sakarya.edu.tr

**^{ID} Sakarya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Sakarya, Türkiye, alaaddinagcadag@sakarya.edu.tr

1. Giriş

Son yüzyıllarda mültecilik, dünya genelinde üzerinde durulması gereken önemli bir sorun olmuştur. Suriye savaşıyla birlikte özellikle Türkiye açısından bu sorun daha da önemli hale gelmiştir. Bunun nedeni mültecilerin Türkiye'yi sığınacak bir ülke olarak ve başka ülkeye geçiş güzergâhı olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır (Sütaş ve Mutluer, 2008). Zorunlu bir şekilde ülkesinden ayrılmak zorunda kalan insanlar gittikleri yeni ülkelerde kültürel, sosyal, dilsel ve ekonomik anlamda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Yakushko ve Morgan, 2012). Yerleşik halk tarafından ötekileştirilme sorunları mültecilerin kültürel adaptasyonunu geciktirmekte ve bazı sosyal sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Simich ve diğerleri (2003). Mültecilerin bulunduğu topluma adaptasyonunun gerçekleşmesinin en önemli koşulunun yerleşik halkın desteğinin olduğunu belirtmiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ve Türkiye Birleşmiş Milletler Örgütüne göre 2021 yılı sonu itibariyle Dünya'da 89,3 milyon zorla yerinden edilmiş insan varken, bu insanların 53,2 milyonu kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş, 27,1 milyonu ise mülteci konumunda başka ülkelere göç etmek zorunda bırakılmıştır. 4,6 milyon insan ise sığınmacı olarak yasal bir şekilde hayatlarını başka ülke de devam ettirmek zorunda kalmışlardır (UNCHR, 2023). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, mülteci ve sığınmacı kavramlarının farklılığıdır. Mülteciler yasal bir süreçten geçmişken, sığınmacılar halen resmi bir inceleme sürecinde ve geldikleri ülkeye yaptıkları başvurunun sonuçlanmadığı aşamadadırlar (IOM, 2009).

Çocukların yetişkinlere kıyasla yaşamlarını idame ettirdikleri ülkeye sosyal, kültürel ve dilsel anlamda adaptasyonlarının daha kolay olduğu görülmüştür (Melanlioğlu, 2020). Fakat her ne kadar toplumsal adaptasyonları yetişkinlere kıyasla daha iyi olsa da savaş yaşamış olan başka kültürde doğmuş olan çocukla savaş yaşamadan bulunduğu yeni ülkede dünyaya gözünü açan çocuğun sosyal adaptasyonu bir olmayacaktır. Eğer bu çocuklar, topluma entegre olma sürecinde politika eksikliği nedeniyle ötekileştirilir ve adaptasyonları için gerekli çaba sarf edilmezse, bu durum çocukların adaptasyon sürecine direnç göstermelerine neden olacaktır. Bu direnç, zamanla bireylerin psikolojik, sosyal ve kültürel sorunlarla karşılaşmalarına yol açacaktır.

Türkiye Mülteciler Derneği verilerine göre 31 Aralık 2022 itibariyle sadece koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 3,5 milyon kişidir. 1,7 milyonunu ise çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca Suriyelilerin %71,9'u kadın ve çocuklardan oluşmaktadır (Mülteciler Derneği, 2023). Bu verilerden çıkartılacak en önemli sonuç şudur: Koruma kapsamındaki sığınmacıların büyük bir kısmının kalıcı olduğu düşünülürse özellikle geleceğin yetişkini olacak çocuklar için toplumsal adaptasyonun sağlanması önem arz etmektedir. Erkan ve Erdoğan (2006), mülteci çocukların psikolojik durumunun sağlıklı olmasının ancak eğitimle sağlanacağını belirtmiştir.

Mülteci Derneğinin belirttiğine göre (2023) mülteci çocukların toplumsal adaptasyonlarını ve psikolojisini etkileyen en önemli nedenlerden biri dil problemi, diğeri de okulda yaşadığı



davranışsal, duygusal sorunlardır. Karoly ve Conzalez'e göre (2011) göç süreci mülteci çocuklarda travma sonrası stres bozukluğuna sebep olmaktadır. Travma sonrası stres bozukluğunun belirtileri ise depresyon, yalnızlık, öfke, kaygılı hissetmek, hafıza ve bellek problemleri şeklindedir. Dil, din, kültürel farklılık nedeniyle akran zorbalığı, ötekileştirilmeye maruz kalan çocuklar bulunduğu topluma adapte olmakta zorlanmaktadırlar (Athey ve Ahearn, 1991). Bu nedenle mülteci çocukların ruhsal sağlığını korumak için ailelere ve özellikle öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenlerin bu konuda duyarlı olması ve akran zorbalığı konusunda diğer çocuklara fırsat vermemesi önem arz etmektedir (Taylor, 2004; Solgun ve Durat, 2017). Polat'ın (2007) da belirttiği gibi göç, sadece yer değiştirme değil sosyal ve kültürel geçiş sürecidir. Eğer göç ve uyum süreci sağlıklı şekilde atlatılmazsa çocuk, ait olduğu kültür ve yeni kültür arasında sıkışıp kalır ve kendini bir karmaşa içerisinde bulur (Levels ve Dronkers, 2008).

Erken yaşta nitelikli kitaplarla tanışan çocuklar, çok yönlü destek alarak uygun davranışlar geliştirir, düşünme yeteneklerini ve eleştirel düşünme, empati becerilerini güçlendirirler (Karatay, 2011). Bu nedenle çocuk edebiyatının önemi göz önüne alınarak araştırmada çocuk mülteci kitaplarının incelenmesi yapılmıştır. Çalışma kümesinde incelenen mülteci konulu çocuk kitapları Joseph Campbell geliştirmiş olduğu "kahramanın sonsuz yolculuğu, monomit kuramı" bağlamında incelenmiştir. Çalışma kümesinde yer alan kitaplarda kahramanların göç, mültecilik süreci kahramanın sonsuz yolculuğundaki on iki aşamaya göre değerlendirip, monomit şablonu oluşturulmuştur. Monomit ile sıradan insanın kahraman olma sürecinde geçmesi gereken aşamalar formüle edilir. Sıradan insan kahraman olmak için monomit şablonunda belirlenen on iki aşamadan geçmek zorundadır (Campbell, 2013).

Bulgular yorumlanırken çalışma kümesindeki çocuk mülteci kitaplarının içeriğinden alıntılara yer verilmiştir. Kitapların konusu, görsel ve içerikleri incelenip çocuğun yaşına uygunluğu ve hangi amaç değeri kazandırmak için kullanılabileceği üzerine yorumlar yapılmıştır. Bu çalışmada, mülteciliğin çocuk kitaplarında nasıl sunulduğunun incelenmesi amaçlanmıştır ve resimli çocuk kitaplarında mülteciliğin nasıl ele alındığına bakılmıştır. Bu çalışmanın hangi kitapların empati kazandırmak için kullanılacağı, hangi kitapların mülteci durumda olan çocuklara terapötik hikâye olarak kullanılacağı konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1) Hangi temel temalar ve hikâye unsurları mülteci konusunu işlemek için kullanılmıştır?
- 2) Hangi duygusal nitelikler ve yaklaşımlar bu kitaplarda öne çıkmaktadır?
- 3) Hangi kitaplar, eğitimciler ve ebeveynler tarafından çocuklara mülteci konusunu anlatmak için sıklıkla kullanılabilir?
- 4) Hangi kitaplar mülteci durumda olan çocuklara yönelik terapötik bir hikâye sunumunda kullanılabilir?

2. Yöntem

Araştırmanın metodoloji bölümü, çalışmanın temel yapı taşlarını oluşturan veri kaynakları, veri toplama yöntemleri, araştırma modeli ve veri analizi hakkında detaylı bilgiler içermektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma tekniğinden biri olan doküman inceleme yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman inceleme; araştırılan konu ile ilgili veri kaynaklarının incelenip verilerin toplanmasını içermektedir (Karasar, 2006). Verilerin analizinde betimsel çözümlenme, içerik analizi yapılmıştır. Mülteci çocuk kitaplarının içerikleri analiz edilerek hangi temaları kullandıkları ve hangi duygusal nitelikleri öne çıkardıkları incelenmiştir. Elde edilen verilerin önce içeriği özetlenmiştir. Daha sonra betimlemeler yorumlanarak bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, mültecilik konusunun çocuk kitaplarındaki temsilini incelemek amacıyla seçilmiş çocuk kitapları ana veri kaynağını oluşturmuştur. Çalışma kümesinde yer alan mülteci çocuk kitapları Campbell tarafından geliştirilen kahramanın sonsuz yolculuğu (sıradan dünya, maceraya çağrı, çağrıyı reddetme, montörle tanışma, eşiği geçme, testler düşmanlar, yaklaşma, zorlu sınav, ödül, dönüş yolu, kefaret, dönüş) bağlamında incelenmiştir. Çalışma kümesinde yer alan on bir kitabın kahramanlarının mültecilik süreci, kahramanın sonsuz yolcuğundaki on iki aşamaya göre değerlendirilip, monomit şablonu oluşturulmuştur. Monomit şablonuyla karakterlerin geçmesi gereken on iki aşama formüle edilmiş ve elde edilen bulgular, yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken çalışma kümesindeki çocuk mülteci kitaplarının içeriğinden alıntılara yer verilmiştir. Oluşturulan monomit şablonuyla çalışma kümesinde yer alan mülteci çocuk kitaplarında kahramanın hikâye sürecinde hangi psikolojik aşamalarda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında mülteci konulu on bir tane resimli çocuk kitabı incelenmiştir. Doküman inceleme yöntemine başvurularak betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmış, Campbell'in (1949) geliştirmiş olduğu Kahramanın Sonsuz Yolculuğu'nun on iki aşamasından yararlanılarak bir monomit şablonu oluşturulmuştur. Kitap seçiminde, günümüzde basımda olan ve çocukların yaşlarına uygun, karmaşıklığı basitleştiren; ancak meseleyi derinlemesine ele alan eserler tercih edilmiştir. Veri toplama süreci, seçilen kitapların dikkatli bir şekilde okumasını içermiştir. Tüm kitaplarda mülteci konusunun nasıl ele alındığı, kullanılan temalar, karakterlerin gelişimi incelenmiş ve savaş, mültecilik, çocuk, göç, sığınmacılık, korku, yalnızlık, dışlanma, ölüm, hüznün, aile, ayrılık, çaresizlik, aile kaybı, kimlik karmaşası, farklılığa saygı, paylaşma, empati, yol, mutlu son, küresel ısınma, mutsuzluk, veda, güvenlik, heyecan, tek başına, kültür farklılığı gibi anahtar kelimeler açısından sistematik bir analize tabi tutulmuştur. Araştırmada içerik analizi ile resimli mülteci çocuk kitaplarının görsellerine, kullanılan renklere, kitaplarda mülteciliğe yönelik kullanılan ifadelerle, mülteciliğin ana



karakter üzerinden nasıl anlatıldığına, mültecilikle ilişkilendirilen duyguların neler olduğuna, kitaplarda yer alan mekân, olaylara, karakterlere bakılmıştır.

Bu araştırmada mülteci çocuk kitaplarının içerik analizi yapıldığı için çalışmanın etik kurul izninin alınmasına gerek duyulmamıştır (Melike ve Sonnur,2021). İncelenen bazı kitaplarda telif hakkı uyarısı bulunmazken, bazı kitaplarda tanıtım amaçlı kısa alıntılara izin verildiği belirtilmiştir. Yayınevlerinin telif hakları kuralları dikkate alınarak incelenen kitaplarda, monomit şablonu ile ilgili bölümlerden kısa alıntılar yapılmış ve bu alıntılar hem monomit şablonu oluşturulurken hem de kitap tanıtımı yapılırken kullanılmıştır

Araştırmada, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kitaplar, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül, kodlayıcılar arası güvenilirliği değerlendirilmek için kullanılmıştır (Melike ve Sonnur, 2021). Miles-Huberman modeline göre, nitel veri analizinde kodlama, analizin ilk ve en önemli adımıdır, ayrıca analizin sonraki aşamalarına yön verir. Kodlama, verilerin azaltılması ve sunulması aşamalarının bir ön koşuludur, nitel analizin başlangıcını oluşturur (Ragin, 1995). Belirtilen bu ön koşullar dikkate alınarak, kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ve görüş ayrılığını ölçen ve içsel tutarlılık olarak adlandırılan, Miles-Huberman'ın sunduğu $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %81 olduğu görülmüştür. Uyum yüzdesi %70'in üzerinde olduğundan, çalışmadaki verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1995; Arıcı, 2021).


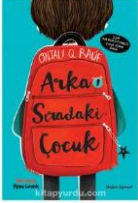
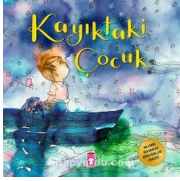
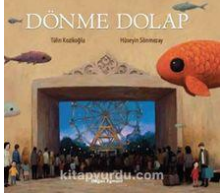

2.3. İnceleme Nesneleri

Mülteci konulu çocuk edebiyatı, araştırmanın çalışma kümesini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri kaynakları şu şekildedir.

Tablo 1. Araştırmada incelenen kitaplara ilişkin bilgiler

Kitabın Kodu	Adı- Kapağı	Yazarı	Çizeri	Baskı Sayısı	Yılı
Hoş Geldiniz (K.1)		Barraux Çeviri: Basım dili türkçe	Barraux	4	2017
Taştan Adımlar – Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu (K.2)		Margriet Ruurs Çeviri: Sanem Öge	Nizar Badr	Ali 3	2017
Öteki Aslanlar (K.3)		Gökçe Gökçeer	Hüseyin Sonmezay	2	2018

Campbell'in Monomit Kuramı Bağlamında Mülteci Konulu Çocuk Kitaplarının İncelenmesi

Benim Adım Mülteci Değil (K.4)		Kate Milner Kate Milner Çeviri: Aren Turhan	1	2019
Evinden Uzakta (Mülteci) (K.5)		Pinn van Aron Hest Dijkstra Çeviri: Öznel İşli	1	2017
Yolculuk (K.6)		Francesca Sanna Büşra Çakmak Çeviri: Zeynep Sevde	1	2016
Çabuksişinlar (K.7)		Jean Claude Grumberg Ronan Badel Çeviri: Simla Ongan	3	2016
Arka Sıradaki Çocuk (K.8)		Ontalı zQ Rau Pippa Curwick Çeviri: Nihal Gökçe	3	2018
Kayıktaki Çocuk (K.9)		Maya Mizuno Venne Hemels Çeviri: Sevde Okçu	1	2018
Dönme Dolap (K.10)		Tülin Kozikoğlu Hüseyin Sönmezay	1	2020
Galiba Hışırdayorum (K.11)		Sema Aslan Cansu Dinç	4	2020

Tablo 1’de çalışma kümesini oluşturan kitaplar, yazarlar, çizerler, baskı sayısı ve basım yılı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmada veri kaynağı olan çocuk mülteci edebiyatı içeriği şu şekilde özetlenebilir:

Hoş Geldiniz: Sevimli üç kutup ayısı buzul adalarında mutlu, huzurlu bir şekilde yaşamaktadır. Küresel ısınma nedeniyle buzulları parçalara ayrılır. Mecburen yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalırlar. Fakat bir problem vardır. Buzul parçası gittikçe küçülmektedir. Bu nedenle yaşayabilecekleri yeni bir ada bulmaları gerekmektedir. Karşılaştıkları ilk ada sahipleri ineklerin adasıdır. İnekler ayı oldukları için görüntülerinden dolayı kutup ayılarını adalarına kabul etmezler. Gittikçe küçülen buzul parçasında kutup ayıları başka ada bulmak için yola koyulur. İkinci ulaştıkları ada pandaların adasıdır. Panda adası sahipleri adanın küçük olmasından dolayı yer olmadığı gerekçesini sunarak kutup ayılarını adalarına kabul etmezler. Üçünün sığamayacağı kadar ermiş olan buzul parçasında kutup ayıları başka ada bulmak için yola koyulur. Üçüncü ulaştıkları ada zürafaların yaşadığı adadır. Zürafalar kutup ayılarının sesini duyup umursamazlar bile. Ayılar parmak uçlarında duracak kadar minicik bir buz parçasının üzerinde yaşayabilecekleri başka bir ada bulmak için yola koyulurlar. Tam ümitlerini kaybettikleri anda sahipsiz bir ada bulurlar ve o adada yaşamaya başlarlar. Daha sonra üç tane maymun kutup ayılarının adalarına gelip yuvalarını kaybettiklerini bu adada yaşayıp yaşayamayacaklarını sorarlar. Kutup ayıları diğer hayvanların yaptıklarını yapmaz ve hoş geldiniz diyerek maymunların adalarında yaşamasına müsaade ederler.

“Hoş Geldiniz” mülteci çocuk kitabı konuyu savaştan uzaklaştırıp mülteciliği küresel ısınmayla anlatan kitaplardan biridir. “Hoş Geldiniz”, incelenen veri kaynakları içerisinde içeriği savaşa başlamayan iki kitaptan biridir. Farklılıkları, farklı görüntüye saygılı olmayı, paylaşmayı, empatinin yanı sıra mülteciliği küresel ısınmayla anlatmıştır. Ayrıca küresel ısınma hakkında da çocukların bilgi sahibi olması için kullanılabilir kitap. Sınıfta mülteci bir çocuk olmasa bile empati ve farklılıklara saygı için “Hoş Geldiniz” kitabı kullanılabilir. “Hoş Geldiniz” kitabı iklim mülteciliğine örnek verilebilir. İklim mülteciliği, insanların çevresel faktörler nedeniyle yaşadığı yeri terk etmek zorunda kalmasıdır (Williams,2008).

Taştan Adımlar (Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu): Rama kardeşi Sami ve ailesiyle birlikte mutlu, huzurlu bir şekilde yaşamaktadırlar. Özgürce sokakta oynar, okula gider, pazardan alışveriş yapar, komşularıyla birlikte çay içerler. Derken savaş gelip kapılarına dayanır. Köylerindeki yaşam değişir, artık hiçbir şey eskisi gibi değildir. Yiyecekleri azalır, annesi yemek yiyemezken Rama, Sami ile yemeğini paylaşmak zorunda kalır. Artık özgürlüğü kaybetmelerinin yanında, ayrıca açtırlar. İnsanlar köyü terk etmeye başlarlar. İlk önce köyü terk eden insan sayısı azdır ama daha sonra köy tamamen boşalmaya başlar. Artık Rama ve ailesinin de tek çaresi bir zamanlar mutlu oldukları köylerini arkalarında bırakıp yaşayabilecekleri, karınlarını doyurabilecekleri başka bir yuva bulmalarıdır. Günlerce yeni bir yuva bulma umuduyla yürürler ve Rama’ya göre bu, dünyanın sonuna dek yürümeğidir. Dalgalarla boğuştuktan sonra bir karaya varırlar. Rama ve ailesi şanslıdır ama herkes karaya varacak kadar şanslı değildir, yolculuk sırasında yaşamlarını yitirirler. Savaşın, korkunun olmadığı topraklara yürümeye devam ederler. Yaşadıkları birçok zorluğun sonunda varmak istedikleri yere ulaşırlar. Yeni komşuları onlara hemen kucak açar, ellerinde ne varsa onlarla paylaşırlar. Yazar “Taştan Adımlar” kitabıyla bize mülteci ailenin yolculuğunu aktarmıştır.

Bazen çocuklara insanların neden bu zorlukları çektiğini anlatmak gerekmektedir. Çocukların bu zorlukları anlamaları için “Taştan Adımlar” kitabı kullanılabilir.

Öteki Aslanlar: Aslanların ve diğer hayvanların yaşadıkları ormanda yangın çıkar. Herkes ormandan gitmek zorunda kalır. Aslanların yaşadıkları orman dışında çok uzakta başka bir orman daha vardır. Anne aslan, çocuklarına biraz daha uzun yolculuğa dayanıp uzaktaki ormana varabileceklerini söyler. Anne aslan ve yavru aslanlar uzaktaki ormana varduktan sonra görkemli bir kral aslanla karşılaşır. Görkemli kral kendisini diğer aslanlardan farklı görür, çünkü kimse onun gibi kırmızı yeleye sahip değildir. Ormanlarına yeni gelen anne aslan ve yavru aslanların vücutlarının bir bölümünde mavi tüyleri vardır. Bu nedenle Görkemli kırmızı yeleye aslan onları ormanlarına kabul etmez. Ormanda yaşayan diğer aslanlar ve hayvanlar, kırmızı yeleye kral aslanın söylediklerine karşı çıkarlar. Mavi yeleye yavruların ve annelerinin başka gidecekleri yerleri olmadıkları için bu ormanda yaşamaları gerektiğini söylerler ve aslanlar yeni yuvalarında yaşamaya başlar.

“Öteki Aslanlar” mülteci çocuk kitabı, konuyu savaştan uzaklaştırıp mülteciliği yangınla anlatan kitaplardan ve incelenen veri kaynakları içerisinde içeriği savaşa başlamayan iki kitaptan biridir. Farklılıkları, farklı görüntüye saygılı olmayı, paylaşmayı, empatinin yanı sıra mültecilik konusunu çocuklara bazı durumlarda anlatmak gerekmektedir. Okul öncesi ve üstü yaş grubu çocuklar için kitap bu amaçla kullanılabilir. Ayrıca yangın, çevreye zarar vermeme hakkında çocukların bilgi sahibi olması için kullanılacak kitaptır. Sınıfta mülteci bir çocuk olmasa bile empati ve farklılıklara saygı için “Öteki Aslanlar” kitabı kullanılabilir.

Benim Adım Mülteci Değil: "Annem, yaşadığımız şehirden ayrılmamız gerekiyor," dedi cümlesiyle başlayan "Benim Adım Mülteci Değil" kitabı, savaş nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan bir çocuk ve annesinin iletişimine odaklanan duygusal bir eserdir. Kitap, ülkeyi terk etmeye karar vermeden önce ve yeni bir ülkeye varışları sırasında yaşanan deneyimleri detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Savaşın acı sürecini yaşamak zorunda kalan çocuklara, bu travmatik olayları anlamlandırabilmeleri ve duygusal olarak başa çıkabilmeleri için özel olarak tasarlanmış mülteci çocuk kitaplarına duyulan ihtiyaç büyüktür. Bu kitaplar, özellikle aile ve masal terapistleri tarafından çocuklara destek sağlamak amacıyla kullanılabilir. "Benim Adım Mülteci Değil" kitabı, çocuğun yaşadığı savaş ve göç sürecini anlamlandırabilmesi için etkili bir içerik sunmaktadır. Kitap, çocuğun duygusal deneyimlerini ifade etmesine yardımcı olacak bir dil kullanırken aynı zamanda ona bu zorlu süreçte güç ve dayanıklılık kazandıracak bir perspektif sunmaktadır. Terapistler, bu kitabı kullanarak çocukların duygusal iyilik hallerini destekleyebilir ve onlara savaşın getirdiği zorluklarla baş etme konusunda rehberlik edebilirler.

Evinden Uzakta (Mülteci): “Ülkende savaş çıktığını düşün.” cümlesiyle başlayan kitap savaş başladığı andan itibaren başka ülkeye gitmelerini ve diğer ülkelere giderken vardıkları bazı yerlerde karşılaşacakları zorlukları anlatan kitaplardan biridir. Savaş sürecini, ülkesini terk etmek zorunda kalan çocuklara yaşadıkları bu olayları anlamlandırabilmeleri için “Evinden

Uzakta” kitabından yararlanılabilir. “Evinden Uzakta” kitabı, “Benim Adım Mülteci” kitabındaki gibi özellikle masal terapisine uygun içeriğe sahiptir.

Yolculuk: Kitap, çocuk kahramanın ağzından savaşın başlangıcı, ülkeyi terk etme ve başka bir ülkeye giderken yaşadıkları zorlukları içten bir dille anlatmaktadır. Bu zorlu sürecin karşılığında ise umut dolu, huzurlu bir yuvaya ulaşma motivasyonu vurgulanmaktadır. Kitap, savaş içerisindeki bir çocuğun içsel dünyasını ve duygularını okuyucuya etkileyici bir şekilde aktarmıştır. Ancak, kitabın içeriğinde baba kaybı ve ölüm gibi soyut konuların bulunması, okul öncesi çocuklar için zorlayıcı olabilir. Bu tür konuların, çocukların anlama yetenekleri ve duygusal olgunluk düzeyleri göz önüne alınarak ele alınması önemlidir. Ayrıca, kitabın renk seçimleri de dikkat çekici bir unsurdur. Koyu ve siyah renklerin kullanılması, hikâyenin içerdiği ciddiyet ve zorlukların vurgulanması açısından önemlidir. Ancak, renk tercihlerinin çocukların duygusal tepkilerini etkileyebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, kitabın bu renk seçimlerinin çocukların algısı ve duygusal tepkileri üzerindeki potansiyel etkileri üzerinde daha fazla düşünülmesi gerekmektedir.

Çabuksığınlar: Çabuksığınların evi her yer ve hiçbir yerdir. Özellikle hiçbir yerdir. Dünyanın neresinde olursa olsun belirli bir ülke de doğan yerleşik halk çabuksığınları hiç istemezler. Kitap daha çok çabuksığınların yaşamak istedikleri yerlerdeki karşılaştıkları zorlukları anlatır. Sonunda çabuksığınlar mutlu sona ulaşırlar. “Çabuksığınlar” 9 yaş üstü çocuklar için uygun, mülteci, göçmenlerin yaşadıkları zorlukları, ait olma hissini anlamaya yardımcı bir kitaptır.

Arka Sıradaki Çocuk: Ahmet dokuz yaşında arkadaşları tarafından biraz tuhaf olarak nitelendirilen bir çocuktur. Hiç gülmez, konuşmaz ve sınıftaki bazı arkadaşları tarafından akran zorbalığına maruz kalır. Kitapta, sınıfta bir arkadaşı tarafından merak edilen ve tanınmak istenen Ahmet adlı bir çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. Arkadaşı, Ahmet'in aslında tuhaf olmadığını, ancak mülteci bir çocuk olduğunu öğrenir. Ahmet'in ailesinden uzakta olması onu mutsuz kılmaktadır. Kitap, çocuklara mültecilik, savaş ve göç gibi kavramları başarıyla anlatan bir eserdir. Ve veri kaynaklarımızdaki diğer kitaplarda olduğu gibi kitabın sonu mutlu sonla bitmektedir. Kitap dokuz yaş ve üstü çocuklara uygundur.

Kayıktaki Çocuk: Ahmet'in ülkesinde istenmeyen şeyler olur. Oyuncak bebeği alıp ülkesinden ayrılmak zorunda kalır. Kayığına biner, denize açılır. Yeni evi için kayığı ile dünya yolculuğuna çıkar. Ahmet kayığı ile yolculuğunda Arabistan, Türkiye, Hollanda, Almanya, Kanada, Kosta Rika ve Japonya'ya uğrayarak kendine yeni bir ev arar. Bu ülkelerde karşılaştığı her çocukla eğlenceli vakitler geçirir ama iş ülkelerinde kalmaya gelince hiçte istediği gibi olmaz. Kendine yaşayacak yeni bir ev bulamayan Ahmet çok üzgündür ve kayığı ile sürekli kalabileceği bir yer arar. Karşılaştığı çocuk arkadaşları da Ahmet'in bu durumuna üzülür. Onun için mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşayacağı bir yer bulurlar. İncelediğimiz veri kaynakları içerisinde empati, paylaşma ve yardımlaşmayı barındıran kitaplardan birisidir.

Dönme Dolap: Bu kitap, dünyanın farklı yerlerinde aynı anda farklı yaşamları tecrübe eden iki çocuğun hayatını anlatmaktadır. İki zıt dünya arasındaki kontrast, bir yanda savaşın gölgesinde ülkesini terk etmek zorunda kalan bir çocuk, diğer yanda ise annesiyle keyifli bir

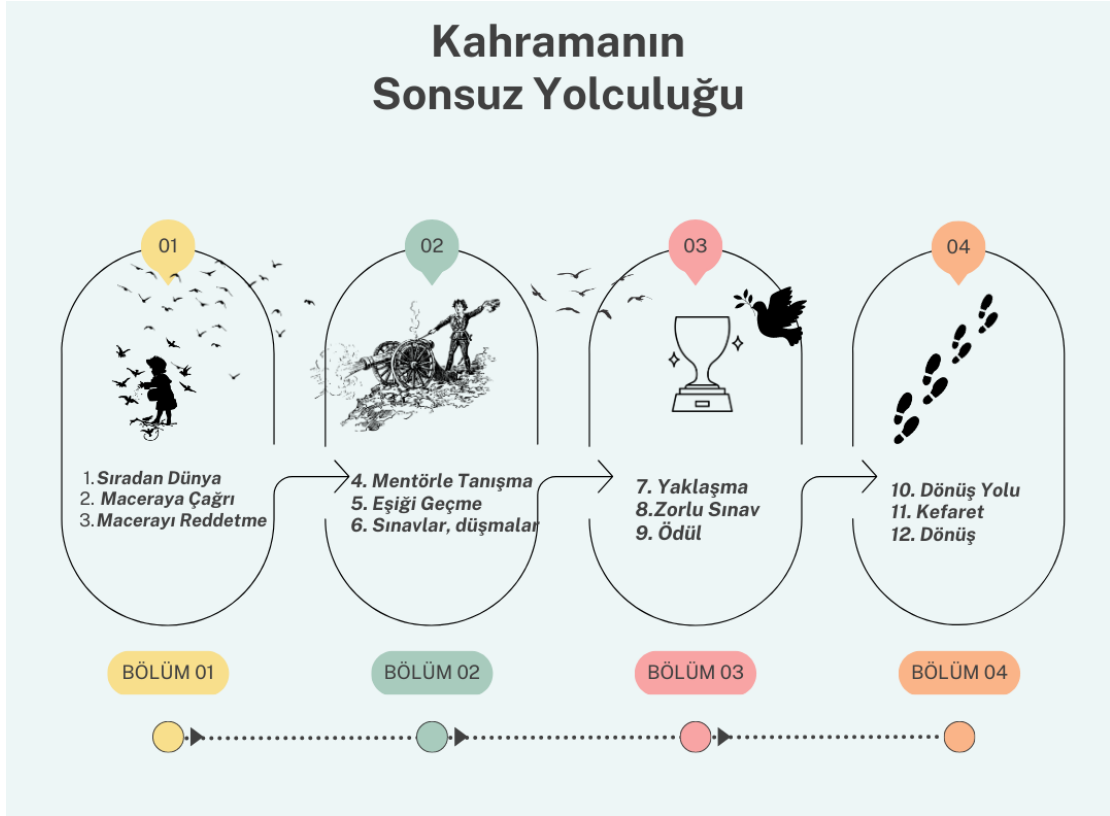
lunapark gezisine çıkan başka bir çocuk şeklinde belirginleşmektedir. Kitap, iki çocuğun paralel hikâyesini bir araya getirerek, farklı yaşam deneyimlerini ve zıtlıkları birleştirmektedir.

Galiba Hışırđıyorum: Kitap herkesin saç rengi mavinin tonu olan kalabalıklar ülkesinde ailesiyle çok mutlu, huzurlu bir yaşam süren çocuğun hikâyesini konu alır. Kalabalıklar ülkesinde yaşayan insanların dilleri pıtçadır. Günün birinde pıtlamalara korkunç vınlamalar, çirkin vızılıtlar karışır. Kalabalık ülkede savaşın başlaması ve ailenin yeni bir ülkeye göç etmesi, çocuğun yaşamında radikal değişikliklere neden olur. Kitap kahramanı, ailesiyle birlikte başka bir ülkeye gider. Yeni ülkede yaşayan insanların saçlarının turuncu olması ve dillerinin hışırca olması, farklı bir kültür ve dille karşılaşmanın zorluklarını yansıtmaktadır. Çocuk, bu yeni çevredeki insanlarla iletişim kurmakta zorlanır ve okuldaki arkadaşlarıyla anlaşamaz. Ancak, hikâyenin en önemli kısımlarından biri mülteci çocuğun hışırdamaya başlamasıdır. Böylece yeni ülkeye ve arkadaşlarına uyum süreci başlar.

2.4. Joseph Campbell Kahramanın Sonsuz Yolculuğu

Joseph Campbell'ın en önemli eserlerinden biri, "The Hero with a Thousand Faces" (Bin Yüzlü Kahraman) adlı kitabıdır. Bu kitap 1949 yılında yayımlanmıştır ve Campbell'ın kahramanın yolculuğu konseptini detaylı bir şekilde açıkladığı bir başvuru kaynağıdır (Novak, 2004). Joseph Campbell hikâyelerin, masalların, destanların oluşumunu Monomit adını verdiği kuramıyla Kahramanın Sonsuz Yolculuğu kitabında aktarmış ve kahramanın sonsuz yolculuğunun on iki aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Fakat Campbell'e göre kahramanın yolculuğu sadece hikâyeler, senaryolar, destanlar için değildir. İnsanın doğasında bu yolculuk vardır (Ustorier, 2023). Campbell, kahramanın bu yolculukta psikolojik gelişimini göstermeye çalışır (Arslan, 2013). Bu yolculuk ayrıca kahramanın sadece psikolojik gelişimini desteklemez yaşanan bu sıkıntılar, problemler bilincini de değiştirir, geliştirir (Kozmik Psikoloji, 2023). "Bir kahraman olağan dünyadan çıkıp doğaüstü tuhafliklar bölgesine doğru ilerler, burada masalsı güçlerle karşılaşılır ve kesin bir zafer kazanılır: kahraman bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner" (Campbell, 2013).

Çoğu insan hayatında macerayı reddedip konfor alanından çıkmamakta, bazı insanlar da maceraya atılıp Campbell'in sunduğu bu on iki aşamayı geçerek kendini dönüştürüp bambaşka bir birey haline gelmektedir. İncelediğimiz çocuk mülteci kitaplarının çoğunda zorunlu bir maceraya, yolculuğa çıkış söz konusudur. Zorunlu maceraya çıkış nedenleri savaş ve artık yaşayacakları güvenli bir alanlarının olmamasıdır. Bu bilinmez yolculuğa çıkmak kahramanın elinde değildir, çünkü artık güvenli alanı yoktur ve kendine yeni bir güvenli alan bulmak zorundadır.



Şekil 1. Kahramanın sonsuz yolculuğu aşamaları.

Şekil 1’de görüldüğü gibi Kahramanın sonsuz yolculuğu toplam on iki aşmaktan ve dört evreden oluşmaktadır. Birinci aşama: “sıradan dünya”, “maceraya çağrı”, “macerayı reddetme”, ikinci aşama: “mentörle tanışma”, “eşiği geçme”, “sınavlar, düşmanlar”, üçüncü aşama: “yaklaşma”, “zorlu sınav”, “ödül”, dördüncü aşama: “dönüş yolu”, “kefarete” ve dönüş” tür. Dört aşama, on iki basamak, sürekli döngü halinde kahraman ölene kadar devam eder.

“Campbell’in monomitinin ölçüsü olan nu ‘tam döngü’ süreci, ifade edilen aşamalarda sembolik olarak gerçekleşmektedir. Bu sembolik akış, insanlığın kolektif bilincinde ve ruhunda var olduğu, belirtilen evrensel kodlar ile gerçekleşmektedir” (Güzel, 2014). Bu on iki aşamanın ilki sıradan dünyadır. Bu aşamada hikâyedeki kahraman ya da kahramanlar günlük yaşantısını devam ettirmektedir. Kahraman bu aşamada güvencedir, mutludur ve günlük işlerini devam ettirir. İkinci aşama ise maceraya çağrıdır. Kahraman burada problemlerle karşılaşır ve günlük yaşantısını devam ettirmekte zorlanır. Maceraya çağrı ya içten ya da dıştan gelen faktörler nedeniyle (Ustorier, 2023). “Hoş Geldiniz”, “Öteki Aslanlar” kitabı hariç incelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında savaş nedeniyle dıştan gelen bir maceraya çağrı söz konusudur ve genellikle kahraman maceraya çağrıyı kabul etmekte zorlanmaktadır.

Üçüncü aşama çağrının, maceranın reddi aşamasıdır. Kahraman birçok nedenden dolayı maceraya çıkmak istemez. Bu nedenle çağrıyı, macerayı reddeder (Campbell, 2013). İncelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında çeşitli nedenlerden dolayı ülkesinden uzaklaşması için gelen çağrıyı reddeden kahramanlar vardır. Kahraman sıradan dünyasında mutlu ve güvenciyken; güveni, huzur bozan durum ortaya çıkmış ve yaşadığı yeri terk etmeleri için

bir çağrı almışlardır. Kahraman bu çağrıyı reddetmesine rağmen bir maceraya, yeni hayata doğru yolculuğa çıkmak zorundadır. Kahramanı güvende olduğu alandan uzaklaşmak zorunda kalması birçok belirsizliği devamında getirir. Kahraman bilinmezlikler içerisinde olduğu için kaygılıdır. Kahramanı bu belirsizlikten, bilinmezlikten ve kaygıdan kurtaracak bir kişiye, bir şeye ihtiyacı vardır. Campbell bu aşamayı mentörle buluşma aşaması olarak tanımlar. Bu aşamada ayrıca kahraman seçenekler hakkında bilgilendirilir (Campbell,2013). Kahraman ya çağrıyı reddedip, mentorun sunduğu seçenekleri dinlemeyip ölümü seçecek ya da seçeneklerden birini seçip maceraya atılacaktır. Mentörün görevi kahramana içinde olduğu bu belirsizlikten kurtarmak, bilgilendirmek, kaygısını azarlatmak ve yol gösterici olmaktır. Dördüncü aşama mentörle tanışma/ doğüstü yardım aşamasıdır. “Çağrıyı reddetmemiş olanlar için, kahramanın yolculuğunun ilk karşılaşması, maceracıya aşacağı, ejder güçlere karşı tılsımlar sağlayan, koruyucu bir figürle (genellikle ufak tefek yaşlı kadın ya da erkek) olandır” (Campbell, 2013). Joseph Campbell, sıkça rastlanan bir durum olarak mentorun genellikle erkek figürlerden oluştuğunu ifade etmiştir (Campbell, 2013).

Beşinci aşama eşiği geçme aşamasıdır. Kahraman artık alışık olduğu dünyada değildir, konfor alanı dışındadır. Korkunun, bilinmezliklerin, kaygının, heyecanın bazen mutluluğun bazen hüznün dünyasına giriyordur (Ustorier, 2023). Kahraman artık huzurunun bozulduğu ama güvende hissettiği evinden uzaklaşmak zorundadır ve böylece yeni bir hayatın eşiğine geçer.

Altıncı aşama testler, düşmanlar, müttefiklerdir. Kahraman yorucu bir yolculuktan gelmiştir. Bu aşamada yeni geldiği yerde sınavlarla, sorunlarla, engellerle karşılaşır. Bu aşama zorluk sıkıntı zamanıdır. Kime güveneceğine yeni güvenli alanının neresi olacağına karar vermelidir (Campbell,2013). İncelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında kahraman, yolculuğunda birçok sorun sıkıntı ile karşılaşır. Mülteci olarak o sıkıntılarının başında ise gittikleri yerlerde istenmemeleri gelir. Birçok sıkıntının yanında buldukları yeri sürekli terk etmek zorunda kalan kahramanlar, görünüşleri, konuşmaları, sığındıkları yerdeki insanlar için sorun olmaktadır. Bu nedenle mülteci kahramanların, yolcuğundaki sınavlarından biri de ötekileştirilmeleridir.

Yedinci aşama düşmanla, tehlikeyle zor durumla, sorunla yüzleşme aşaması olan yaklaşımdır. Kahraman bu aşamada korkularıyla yüzleşmeye yaklaşır. Korkularıyla yüzleşmeye karar verir (FRPNET, 2023). İncelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında karşılaştığı sorunlara, düşmanlara meydan okuyan kahramanlar söz konusudur. Meydan okuması gerekmektedir. Çünkü soruna, meydan okumadan, yüzleşmeden hayatına huzurlu bir şekilde devam edemeyecektir. Sekizinci aşamadaki zorlu sınava yaklaşma aşamasıdır. Yaklaşma zorlu sınavın ön koşuludur ve bu nedenle yedinci ve sekizinci aşama bir bütündür. Sekizinci aşamada kahraman zorlu sınavla karşı karşıyadır. Kahraman zorlu sınav aşamasında başarıya ulaşmak için tüm çabasını ortaya koymalıdır. Zorlu sınav ve yaklaşma kısmında kahramanın motivasyonu, kararlılığı iyi bir şekilde sunulup, hikâyede zorlu sınava girme nedeni doğru bir şekilde açıklanırsa okuyucunun kahramanla empati kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Dokuzuncu aşama ödül aşamasıdır. Bu aşamayla kahraman hedeflediği ödüle, başarıya ulaşır. Hikâyenin akışı, ödülün büyüklüğü bu kısımda belirtilir (Ustorier, 2023). İncelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında dokuzuncu aşamaya bütün kahramanlar ulaşip ödülünü almıştır. Kahramanın en büyük ödülü yine kendini güvende hissedeceği bir yer bulmak, bulunduğu alanda yaşayan kişiler tarafından sevmek ve mutlu bir şekilde sıradan dünyasına tekrardan geri dönmektir.

Onuncu aşama kahramanın dönüş yoludur. Kahraman ödülünü almıştır, artık sıradan hayatına geçmelidir. Dönüş yolunda da bazı engeller çıkabilir (Ustorier, 2023). Fakat bu sekizinci ve on birinci aşamadaki engeller, problemler gibi ağır değildir.

On birinci aşama kefarete aşamasıdır. Kahraman burada bir kefarete ödemelidir. Kefaretin ölçütü yoktur. Kahraman ödediği kefaretle yeniden doğar. Bu kefarete kahramanı bazen ölüme bile yaklaştırabilir. Kahraman burada en büyük sınavını verir (Arslan, 2023). İncelediğimiz mülteci çocuk kitaplarında kahramanın mutlu sona, sıradan dünyasına tekrar geri dönebilmesi için ödediği kefarete sadece “Çabuksığınlar” kitabında vardır. Örneğin, Çabuksığınlar kitabında kahramanımız ailesinden uzak kalarak bir kefarete ödemiştir.

On ikinci aşama son aşamadır ve bu aşamada kahraman zafere, mutlu sona ulaşmıştır. Kahramanımız maceraya çağrıda aşamasından bu aşamaya kadar gelmiştir ve artık aynı kişi değildir (Campbell, 2013). Zorluklar, karşılaştığı problemler, konfor alanından çıkmak zorunda kalması, düşmanlar, müttefikler onu değiştirmiştir ve artık maceraya çağrılana kadar sıradan hayatına devam edecektir. “Kahraman nihai ödülü almaya hak kazanmıştır. Nihai ödül, kahraman tipolojilerinin her biri için değişmekle birlikte esas olan kahramanın aydınlanmasını yaşayıp dünyayı tekrar kendi aydınlanması doğrultusunda kurgulayabilme yeteneği kazanması ve kurgulamasıdır” (Koçer, 2021).

3. Bulgular

Tablo 2. Çocuk kitaplarında mültecilik monomit şablonu analiz bilgileri

Kitap Adı	Sıradan Dünya	Maceraya Çağrı	Çağrıyı Reddetme	Mentorle Tanışma	Eşiği Geçme	Testler Düşmanlar	Yaklaşma	Zorlu Sınav	Ödül	Dönüş Yolu	Kefarete	Dönüş
Hoş Geldiniz	*	*			*	*	*	*	*	*		*
Taştan Adımlar	*	*	*		*	*	*	*	*	*		*
Öteki Aslanlar	*	*			*	*	*	*	*	*		*

Benim Adım Mülteci Değil	*			*	*	*	*	*	*	*	*
Evinden Uzakta	*			*	*	*	*	*	*	*	*
Yolculuk	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Çabuksıgınlr				*	*	*	*	*	*	*	*
Arka Sıradaki Çocuk					*	*	*	*	*	*	*
Kayıktaki Çocuk	*			*	*	*	*	*	*	*	*
Dönme Dolap	*	*		*		*		*	*		
Galiba Hışırđıyorum	*	*		*		*	*	*	*	*	*

Kahramanın sonsuz yolculuğu bağlamında oluşturulan monomit şablonu çerçevesinde incelenen kitaplar arasında "Arka Sıradaki Çocuk", "Çabuksıgınlr", "Evinden Uzakta", "Kayıktaki Çocuk" ve "Benim Adım Mülteci Değil" kitapları dışındaki tüm kitaplar, kahramanın sonsuz yolculuğuna birinci aşama olan "sıradan dünya" ile başlamaktadır. Ancak, "Öteki Aslanlar" ve "Hoş Geldiniz" kitapları, savaşı konu almasa da yurdunu kaybetmenin ve yeni bir yaşam alanı bulmanın zorluklarına odaklanmaktadır. İncelenen kitaplardaki sıradan dünyanın yansıması şu şekildedir:

"...Buzun üzerinde hayatımız sakin ve huzurlu geçiyordu" (Hoş Geldiniz, s:2).

"Gülüp gönlümüzce sohbet eder..." (Taştan Adımlar, s:5).

"...Ama bazen evini terk etmem gerekebilir" (Öteki Aslanlar, s:4).

"...Yaz aylarında hafta sonu tatillerimizi hep kumsalda geçiririz. Yani geçirirdik" (Yolculuk, s:1).

"Dünyanın bir yerinde bir oğlan yaşıyordu..." (Dönme Dolap s:4).

"Doğduğum kalabalık ülkesi gerçekten çok kalabalıktı" (Galiba Hışırđıyorum, s:2).

"Ahmet'in ülkesinde istenmeyen şeyler oldu" (Kayıktaki Çocuk, s:2).

Monomit şablonu çerçevesinde incelenen "Arka Sıradaki Çocuk" ve "Çabuksızınlar" kitapları hariç, diğer kitapların tamamında kahramanlar, huzurlu ve mutlu oldukları ülkelerini ve evlerini terk etmek zorunda kalmalarıyla ikinci aşama olan "maceraya çağrı" ile karşılaşılır. Kitaplar, kahramanlarının bu beklenmedik değişimle baş etme sürecini anlatarak, mültecilik sürecini yaşayan çocuğun deneyimlerini anlamlandırmasına ve bu durumu yaşamayan okuyucuların empati kurabilmesine olanak tanır. İncelenen kitaplardaki maceraya çağrı kısımları şu şekildedir:

"Buz kırılmıştı. Eyvah..." (Hoş Geldiniz, s:3).

"Hemen kaçmalıyız buradan dedi anne aslan" (Öteki Aslanlar, s:3).

"Hoşça kal anneciğim" (Kayıktaki Çocuk, s:2).

İkinci aşama, kahramanın güvenli ve alışılmış dünyasının dışına çıkmasını gerektirir. Mülteci çocuklar için, bu aşama evlerini, arkadaşlarını ve aile bağlarını terk etmek anlamına gelir. Bu sürecin hikâyede vurgulanması, mülteci çocukların yaşadıkları zorlukları anlamlandırma çabalarına katkıda bulunabilir. Aynı zamanda, bu konuyu bilmeyen okuyuculara mültecilik durumunun karmaşıklığını anlatma ve bu çocuklarla empati kurma fırsatı sunabilir. Bu ikinci aşamanın vurgulanması, okuyucuların mültecilik temalı çocuk kitapları aracılığıyla farklı yaşam deneyimlerini anlama ve birbirlerine karşı anlayışlı bir tutum geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır.

"Hoş Geldiniz" kitabında savaş konusu işlenmemiştir, buzulun kırılması sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan kutup ayılarının göç süreci ve göç sürecinde karşılaştıkları zorluklar üzerinde durulmuştur. Kutup ayıları yolculukları boyunca farklı topraklarda farklı görüşlere sahip olan hayvanlarla karşılaşmışlardır. Dış görüşleri ve ülkelerinin küçük olması gibi çeşitli nedenlerden ötürü kutup ayıları bu ülkelerde istenmemiştir. "Öteki Aslanlar" kitabıyla yangın dolayısıyla ormanlarını terk edip yaşayabilecekleri başka orman bulmak için yola çıkan anne ve yavru aslanların yaşadıklarını aktarmıştır. Anne ve yavru aslanların yaşadıkları sorunlardan biri mavi yelelerinin olmasıdır. Dış görüşlerinden dolayı gittikleri orman kralı aslan tarafından orada yaşama talepleri reddedilmiştir. Hem "Hoş Geldiniz" kitabı hem de "Öteki Aslanlar" kitabı başka canlıların yaşam alanlarına, farklı görüşlerine saygı duyma, paylaşma, yardımlaşma gibi değerleri çocuklara aktarmak için kullanılabilir kitaplardır. Ayrıca, incelenen bu iki kitap sadece göç süreci için değil, aynı zamanda çocuklara küresel ısınma, yangın gibi nedenlerden dolayı başka canlıların yaşam alanlarına zarar vermemesi konusunda bilgilendirmek için de kullanılabilir. Bu iki kitapta göç konusu, sade ve basit bir dilde ele alınmış, az yazı ve bol görsellerle desteklenmiştir. Ayrıca, kitapların mutlu sonla bitmesi de çocuklar için göç sürecinde yaşananların korku oluşturmaması açısından önemlidir. "Kayıktaki Çocuk" kitabının ana fikri, farklılıklara rağmen bu dünyada herkese yetecek kadar yer olduğu mesajını taşımaktadır. Ancak, çizimlerde Ahmet'in annesini ve evini arkasında bırakarak tek başına kayıktaki yol alması, okul öncesi çocuklar için anlaşılması zor soyut kavramları içermektedir. Mültecilik konusunu anlatmak, bir de anne kaybı ve ölüm kavramını çocuğa açıklamak zorlu bir görev olabilir.



Görsellerdeki Ahmet'in tek başına hareket etmesi, bazı çocuklarda korku ve ayrılık kaygısı oluşturabilir.

“Daha iyi bir yer daha iyi bir yaşam arayan analar, babalar, çocuklar” (Taştan Adımlar, s:11).

“Annem yaşadığımız şehirden ayrılmak zorundayız dedi...” (Benim Adım Mülteci Değil, s:2).

“Ülkende savaş çıktığını düşün!” (Evinden Uzakta, s:2)

İncelemiş olduğumuz "Evinden Uzakta" kitabı, savaş, göç süreci ve göç ettiği ülkede yaşadığı zorlukları çocuğun bakış açısından anlatan etkileyici bir kitaptır. Kitabın giriş kısmındaki görsellerde savaş sürecinde duvarlarda oluşan kurşun izleri, bombalar, terk edilmiş sokaklar gibi detaylar resmedilmiştir. Çocuk hem savaşın etkisi altındaki sokaklarda hem de gittiği yeni ülkede okul ve sokaktaki kalabalıklar dışında genellikle yalnız resmedilmiştir. "Evinden Uzakta" kitabının atmosferi, bazı çocuklarda savaş ve ülkeyi terk etme korkusu oluşturabilir. Ancak, kitap daha çok savaş süreci yaşamış bir çocuğun deneyimlerini anlamlandırabilmesine ve duygularını, düşüncelerini paylaşabilmesine yardımcı olmak amacıyla bir masal terapi kitabı olarak kullanılabilir. Kitap, çocuklara savaşın yarattığı zorlukları anlama, duygusal olarak başa çıkma ve yaşadıkları deneyimleri ifade etme konularında destek sunabilir.

“Ne mi oldu? Savaş başladı” (Yolculuk, s:4).

“O günden sonra etrafımızdaki karanlık büyüdü ve...” (Yolculuk, s:6).

"Yolculuk" kitabında kullanılan resimlerde duygu değişimine destek olmak amacıyla seçilen renkler önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, "Dünyanın tüm ışıkları söndü ve savaş babamı aldı" kısmında sayfa arka planı tamamen siyah olarak tasarlanmıştır. Bu seçim, baba kaybının ve ölümünün vurgulanmasıyla ilgili duygusal bir etki yaratmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu tür anlatımlar, okul öncesi çocukların ölüm gibi soyut kavramları anlama güçlüğü çekmelerinden dolayı sorun yaratabilir. "Evinden Uzakta" kitabında olduğu gibi, "Yolculuk" kitabı da savaş sürecini ve ebeveyn kaybını yaşamış çocuklar için masal terapisi kapsamında kullanılabilir. Kitap, çocuklara yaşadıkları zorlukları anlama, duygusal olarak başa çıkma ve ifade etme konularında yardımcı olabilir.

“Vedalaş artık balığınla yola çıkalım.” (Dönme Dolap: s:6)

“Savaş başladı dedi birileri” (Galiba Hışırđıyorum, s:10).

"Galiba Hışırđıyorum" kitabı, farklılıklara saygı gösterme, empati kurma ve savaş ile göç sürecini anlatma amacıyla özellikle okul öncesi çocuklar için uygun bir kaynak olabilir. Kitaptaki dil sade ve basit, resimlerde kullanılan canlı renkler ise karamsarlık içermeyen öğeler taşımaktadır. Monomit şablonu çerçevesinde incelenen kitaplarda üçüncü aşama olan "çağrıyı reddetme" ise sadece iki kitapta mevcuttur. İncelenen kitaplardaki macerayı reddetme aşaması şu şekildedir:



“İlk başta pek umursamadım komşularımızın gidişini” (Taştan Adımlar, s:15)

“Hiç gitmek istemiyorduk...” (Yolculuk, s:14).

Monomit şablonu çerçevesinde incelenen kitaplarda dördüncü aşama olan "mentorla tanışma" aşaması, sadece "Yolculuk" kitabında mevcuttur. Bu aşamada, kahramanın yolculuğunda yol gösterici olan mentor, kitapta insan kaçakçılığı yapan bir kişi şeklinde temsil edilmiştir. Bu karakter, insanların yasal olmayan yollarla sınırı aşmalarını sağlamaktadır. İnsan kaçakçılığı gibi soyut süreçleri anlatmak, özellikle okul öncesi çocuklar için zorlayıcı olabilir. "Yolculuk" kitabında çocuğun yaşadığı zorluklar, kendi ağzından anlatılmıştır, ancak insan kaçakçılığı gibi detaylı konulara da değinilmiştir.

“Durmadan koştuk...Bir adamla karşılaştık.” (Yolculuk, s:25).

Monomit şablonu çerçevesinde incelenen kitaplarda beşinci aşama olan "eşiği geçme" aşaması, “Arka Sıradaki Çocuk” kitabı hariç, bütün kitaplarda mevcuttur. “Arka Sıradaki Çocuk” kitabında, savaş sürecine değinilmeden, savaş ve göç sürecini atlatmış, farklı bir ülkede yaşamını sürdüren çocuğun hikâyesi anlatılmaktadır. İncelediğimiz kitaplar içinde, "Çabuksığınlarda" eşiği geçme aşaması birkaç kez tekrarlanır. Gittikleri ülkelerdeki insanların onlardan hoşlanmamaları nedeniyle kahramanlar sürekli olarak ülke değiştirmek zorunda kalırlar. Çabuksığınların yaşadıkları bu durum, çocuklara farklılıklara saygı gösterme, uyum sağlama ve zorluklarla baş etme konularında dersler sunabilir. İncelenen diğer kitaplarda eşiği geçme aşaması şu şekildedir:

“Eyvah gidiyoruz” (Hoş Geldiniz, s:5).

“Yürüdük, bazen yalnız bazen...” (Taştan Adımlar, s:18).

“Saatlerce yürüyüp oraya ulaşmamız gerekiyordu” (Öteki Aslanlar, s:4).

“Yaşadığımız şehre hoşça kal diyeceğiz” (Benim Adım Mülteci Değil, s:5).

“Bir iki. Bir iki. Durma! Yürü! yoksa...” (Evinden Uzakta, s:12).

“Kaçmalıyız!” (Evinden Uzakta, s:13)

“Yolculuğumuz henüz bitmedi dedi annem” (Yolculuk, s:30).

“Sınır kapısında...” (Dönme Dolap, s:22).

“Ama uçtuk. Uçağa binip başka ülkeye gittik” (Galiba Hışırđıyorum, s: 12).

“Buradan gidiyoruz” (Çabuksığınlar, s:15).

“Ahmet denize açıldı kayığıyla” (Kayıktaki Çocuk, s:3).

Monomit şablonu çerçevesinde incelenen kitaplarda altıncı aşama olan "testler, düşmanlar, sınavlar" ise "Galiba Hışırđıyorum" ve "Dönme Dolap" kitapları dışında bütün kitaplarda mevcuttur. Kitaplar, çocuklara güçlüklerle yüzleşme, çözüm bulma ve direnç geliştirme konularında öğretiler sunabilir. Bu aşama, kahramanın karakter gelişimi ve büyüme sürecine katkıda bulunabilir. İncelenen kitaplarda bu aşama şu şekildedir:

“Birlikte yaşayamayız” (Hoş Geldiniz, s:10).

“Herkes sağ salim karaya varacak kadar şanslı değildi” (Taştan Adımlar, s:22).

“Mavi tüylü aslanlardan hiç hoşlanmam” (Öteki Aslanlar, s:10).

“Yalnız” (Benim Adım Mülteci Değil, s:9).

“Sizi aralarına kabul edenler...” (Evinden Uzakta, s:19).

“Bizi yemeyi bekleyen korkunç,tehlikeli canavarlar vardı bu masalarda” (Yolculuk, s:32).

“Buradaki insanlar çabuksığınları sevmez” (Çabuksığınlar, s:37).

“Ahmet çekmecesini çekince bir sürü kocaman kıvıl kıvıl kurtçuk buldu.” (Arka Sıradaki Çocuk, s:94).

“Burası çok güzel sence bir süre kalabilir miyim?” (Kayıktaki Çocuk, s:9)

Monomit şablonu oluşturarak incelediğimiz kitaplarda yedinci aşama “yaklaşma aşaması” bütün kitaplarda mevcuttur. Yaklaşma aşaması mutlu sona ve ödüle ulaşmaya az kaldığının göstergesidir. Kahraman için en büyük ödül ise mutlu, huzurlu bir yuvaya kavuşmaktır. Fakat mutlu, huzurlu bir yaşama kavuşmadan önce kahramanlar sekizinci aşama olan “zorlu sınavlarla” karşılaşabilir. İncelediğimiz kitaplarda “Dönme Dolap” hariç hepsinde zorlu sınavlar vardır. Fakat bu zorlu sınavlar, altıncı aşamadaki testler ve düşmanların devamı gibidir. Dokuzuncu aşama “ödül” aşamasıdır. İncelenen “Yolculuk” kitabı hariç bütün kitaplarda kahraman ödüle ulaşmıştır. İncelediğimiz kitaplarda ödül aşaması şu şekildedir:

“Artık kendimize ait bir yuvamız vardı” (Hoş Geldiniz, s: 20).

“Ellerinde ne varsa paylaştılar” (Taştan Adımlar, s:27).

“Bu ormanda her renk hayvan bir arada yaşayabilir” (Öteki Aslanlar, s:22).

“Güven içinde konaklayacağımız bir yere varacağız sonunda” (Benim Adım Mülteci Değil, s:21).

“Ve sen bu yeni ülkende...” (Evinden Uzakta, s:23).

“Dönme dolap döndü, döndü” (Dönem Dolap, s:31).

“Bu yeni ülke o kadar da ıssız değilmiş” (Galiba Hışırdayorum, s:40).

“Konser sona erdi. Alkışlar duyuluyordu ve bağrışlar” (Çabuksığınlar, s:84).

“Ailenin en kısa zamanda bir araya getirilmesi kararı alındı” (Arka Sıradaki Çocuk, s:258).

“Ahmet mutlu ve güvende” (Kayıktaki Çocuk, s:44).

Monomit şablonunda onuncu aşamada dönüş yolu, incelediğimiz kitapların hepsinde vardır. Dönüş yolu, kahramanın iyi yönde dönüşerek normal hayatına dönmek için başlangıç

aşamasıdır. Kahraman yeni bir ülkededir ama zor süreçleri artık atlattığı ve normal hayatına dönüş başlamıştır. Kahramanın yolculuğunda on birinci aşama olan “kefarete aşaması” incelediğimiz kitaplarda sadece “Çabuksığıınlar” kitabında vardır. Kefarete aşaması kahramanın büyük tehditle karşılaşmasıdır. “Çabuksığıınlar” kitabındaki kefarete ise karakterin ailesinden uzun süre uzak kalmasıdır. Kahramanlar, sınavlar, ödüllere aşamasından geçmişlerdir ama normal hayatına dönmelerini engelleyecek kadar büyük kefarete ödemeleri incelenen kitapların son bölümlerinde yoktur.

İncelediğimiz kitaplarda “Çabuksığıınlar, “Yolculuk” ve “Dönme Dolap” kitapları hariç, bütün kitaplarda son aşama olan “dönüş” aşaması mevcuttur. Dönüş aşaması, kahramanın normal, sıradan, huzurlu olduğu dünyasına, yeni deneyimlerden ve öğrenimlerden zenginleşmiş bir şekilde geri dönmelerini ve hayatına devam etmesini temsil eder. Bu aşama, kahramanın yaşadığı maceradan çıkmış, değişmiş, olgunlaşmış bir şekilde geri dönmelerini ifade eder. Kitaplar, çocuklara değişim ve büyüme sürecinin doğal bir parçası olarak yeni deneyimlere açık olma, öğrenme ve bu deneyimlerden faydalanma konularında öğretiler sunabilir. İncelenen kitaplarda dönüş aşaması şu şekildedir:

“Hoş Geldiniz” (Hoş Geldiniz, s:22).

“Şanslı olanlar diyorlar bize” (Taştan Adımlar, s:30).

“Orrmana gelip ailesini bulur” (Öteki Aslanlar, s:24).

“Kısa bir süre sonra tuhaf sözcükler anlam kazanmaya başlar” (Benim Adım Mülteci Değil, s: 23).

“Bir daha asla evinden uzakta olmayacaksın” (Evinden Uzakta, s: 25).

“Sonra mavi çiçeklerden demlenmiş çayımızı içip öylece oturduk” (Galiba Hışırđıyorum, s:42).

“Başardık diye bağırđı” (Arka Sıradaki Çocuk, s:260).

“Benim Adım Mülteci Değil” kitabı, incelenen diğer kitaplardan farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Kitap, ülkeyi terk etme sürecinin başlamasından önce annenin çocuğuna göç sürecinde karşılaşacakları durumlar, olaylar, problemler ve güzellikler hakkında bilgi vermesi üzerine odaklanmaktadır. Bu özel yaklaşım, çocuğın duygusal açıdan bu süreçle başa çıkabilmesi ve hazırlıklı olabilmesi için önemli bir kaynak sağlamaktadır. “Benim Adım Mülteci Değil” kitabı, ülkesini çeşitli nedenlerle terk etmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları durumlar konusunda duyarlılık ve empati oluşturmayı amaçlamaktadır. Kitabın içeriğđ, çocuğa göç sürecine dair gerçekçi bir bakış sunarak, onu bu deneyime hazırlamak ve duygusal olarak desteklemek adına kullanılabilir bir faydalı bir kaynak olarak öne çıkmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Çocuk edebiyatında mültecilik konusu gün geçtikçe çok işlenen, önemli konulardan biri haline gelmiştir. Bunun nedeni mülteci sorununun tüm dünyada önemli hale gelmesinden kaynaklanmaktadır. İncelediğimiz kitaplarda göç eden çocukların ve ailelerin yaşadıkları zor süreçler işlenmiştir. Kitaplarda mültecilikle ilgili işlenen konu çoğunlukla göç eden ailelerin, çocukların ülkeyi terk etme sürecinde, göç yolunda ve gittikleri ülkelerde karşılaştıkları zorluklar üzerine olmuştur. Çocuk mülteci kitaplarıyla ötekileştirmeden farklılıklara saygı duyma, paylaşma ve yardımlaşmayı sunmak amaçlanmıştır. Mültecilik tanımı incelediğimiz kitaplarda daha çok ötekileştirilen, istenmeyen kişiler şeklinde tanımlanmıştır. Çalışmada incelenen on bir kitabın kahramanı, "Kahramanın Yolculuğu" bağlamında ele alınarak incelenmiştir. Çalışmada incelenen kitaplar arasında, çocuklara empati kazandırmak, farklılıklara saygı göstermek ve zorlu yaşam koşullarını anlamalarına yardımcı olmak gibi önemli ortak temaların işlendiği görülmüştür. Özellikle çocukların göç sürecini anlamalarına yardımcı olmak için kullanılan bu kitaplar, sade ve anlaşılır bir dil kullanarak duygusal bağ kurma ve empati geliştirme amacı taşımaktadır.

"Monomit şablonu" kullanılarak yapılan analiz, kitapların çoğunda benzer aşamaların izlendiğini göstermiştir. Kahramanın sıradan dünyasından başlayarak maceraya çağrılması, zorlu sınavlarla karşılaşması, ödüle ulaşması gibi aşamaların çoğu kısmının incelenen kitaplarda bulunduğu tespit edilmiştir. Her kitabın içeriği farklı olsa da ortak noktada çocuklara farklı kültürleri, yaşam koşullarını ve duyguları anlama fırsatı sunmak olduğu görülmüştür.

Çalışmada incelenen kitapların konusu gerçek yaşamdan örneklerle benzeşim kuracak şekilde işlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Örneğin, "Yolculuk" ve "Kayıktaki Çocuk" kitabında başka ülkeye ulaşabilmek için kayıklarla denizler, okyanuslar aşmışlardır. Yolculuk kitabında kayıktaki yolculuk esnasında yaşanan kayıplar/ölümler olmuştur. "Yolculuk" kitabını çalışmada incelenen kitaplardan farklı kılan yaşanan kayıpların, özellikle okul öncesi çocuklar için anlaması zor olan ölüm konusunu işlemiş olmasıdır. Ölüm gibi konuların, özellikle okul öncesi çocuklar için duygusal olarak karmaşık olabileceği unutulmamalıdır, ancak yazarın "Yolculuk" kitabıyla çocuk okuyucularına mültecilik deneyimini anlamalarına yardımcı olmak ve onlara empati geliştirmelerine katkı sunmak amacıyla bu zorlu konuları ele almış olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sürecinde, monomit analizi kullanılarak incelenen kitaplardaki mültecilik süreci döngüsünün nasıl aktarıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Genellikle bütün kitaplar, monomit analizine göre sıradan dünyayla başlamıştır. Kitap kahramanı, kahramanları sıradan dünyasında mutlu ve huzurlu bir yaşam sürerken, aniden huzurlu dünyalarını bozan bir olay meydana gelmiş ve böylece yolculukları başlamıştır. Yolculukları sırasında çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır ve bu problemler genellikle onları istemeyen insanlar, olumsuz durumlarla ilgili olmuştur. Her ne kadar olumsuz bir olayla başlanmasına rağmen

incelediğimiz bütün mülteci çocuk kitapları, hikâyelerini mutlu bir sonla bitirmiştir. Çocuklar aileleriyle yeni ülkelere adapte olurken, görünüşleri, dilleri farklı olsa da ötekileştirilmemiş, aksine, gittikleri ülkenin dilini öğrenip sıradan dünyalarına yeni bir ülkede başlamışlardır.

İncelenen kitaplar içinde, mültecilik ve ötekileştirme kavramlarını anlatmak, yardımlaşma ve paylaşma değerlerini benimsetmek amacıyla okul öncesi çocuklar için "Dönme Dolap" ve "Galiba Hışırdayorum", "Hoş Geldiniz" ve "Öteki Aslanlar", "Taştan Adımlar"; dokuz yaş ve üzeri çocuklar için ise "Arka Sıradaki Çocuk", "Çabuksığınlar" kitapları önerilebilir. Ayrıca, incelenen kitaplar arasında anne-baba kaybı yaşamış, medyada gördüğümüz benzeri göç sürecini deneyimlemiş çocukların yaşadığı süreci anlamlandırmak ve duygularını ifade edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla "Kayıktaki Çocuk", "Evinden Uzakta", "Yolculuk" kitapları masal terapi kaynakları olarak kullanılabilir. Göç sürecine başlamadan önce çocukların karşılaşacağı durumlar hakkında ön bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve göç sürecini duygusal ve psikolojik açıdan daha az sorunla atlatmalarına yardımcı olmak amacıyla ise "Benim Adım Mülteci Değil" kitabı önerilebilir. "Evinden Uzakta" kitabı terapistler, eğitimciler tarafından mültecilik sürecini yaşayan çocukların yaşadıkları duyguları anlamlandırmaları için terapötik destek amaçlı kullanılabilir. "Galibe Hışırdayorum" kitabında farklı ülkelerdeki farklı saç renklerinin vurgulanması, çocukların dış görünüş farklılıklarını somut bir şekilde anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, kitapta kullanılan pıtça ve hışırca gibi dil farklılıkları, çocuklara konuşulan diller arasındaki çeşitliliği anlamalarına katkıda bulunabilir.

Yapılan çalışmada sınırlıklar şu şekilde olmuştur: Öncelikle kitapların yayımlandığı dil ve kültür farklılıkları çalışma sınırlılıklarından biri olmuştur. Diğer bir sınırlılık ise, Türkçe çeviri yapılmış kaynaklar dışında başka kaynakların incelenememesi nedeniyle kaynakların sınırlı olmasıdır. Mülteci çocuk kitapları hakkında tam ve güvenilir bir veri setine erişim sağlamak için kısıtlı kaynaklara güvenmek zorunda kalınması çalışmanın diğer sınırlılıklarından biri olmuştur. Mülteci çocuk kitaplarının çocukların duygusal ve zihinsel sağlığı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesinin zor olduğu ve bu etkilerin subjektif olabileceği düşünülmüştür.

Sonuç olarak, makalede incelenen çocuk kitaplarıyla göç, mültecilik ve sosyal adaptasyon gibi önemli konuları işleyerek çocuklara duyarlılık kazandırmak amaçlanmıştır. Kitapların, çocukların yaşadığı dünyayı anlamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlandığı ve monomit şablonu aracılığıyla benzer temaları işlediği görülmüştür. Bu makalenin çocuk edebiyatındaki mültecilik konusunu inceleyen bir analiz olduğunu göz önünde bulundurarak, bundan sonraki araştırmalarda bu kitapların hem çocuklar üzerinde eğitimsel, duygusal açıdan olumlu etki sağlayacağı hem de mülteci konusunu işleyen çocuk kitapları yazma ve bu kitapların çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirme konusunda yaratıcı bir yaklaşım geliştireceği düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranları

Çalışmanın planlaması ve alan yazın taraması süreci birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm yazarlar, veri toplama sürecine katkı sağlamışlardır, birlikte veri analizi yapılmıştır. Tüm yazarlar, makalenin yazımına katkıda bulunmuş, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamışlardır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

Kaynakça

- Arıcı, M. R., & Sonnur, I. (2021). Göç ve mülteci konulu çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, 683-713. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958764>
- Arslan, B. (2017). 12 aşamada kahramanın yolculuğu. <https://bekirarslan.medium.com/12-asamada-kahramanin-yolculugu-b41bcba5f925> Erişim Tarihi: 01 Ocak 2023.
- Aslan, S. (2020). Galiba hışırđıyorum. İletişim.
- Athey, J. L., & Ahearn, F. L. (1991). The mental health of refugee children: An overview. In J. L. Athey & F. L. Ahearn (Eds.), *Refugee Children: Theory, research and services*, 1-19
- Barroux. (2017). Hoş geldiniz. Redhousekidz.
- Campbell, J. (2013). Kahramanın sonsuz yolculuğu (S. Gürses, Çev.). Kabalıcı.
- Erkan, R., & Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9, 79-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21102/227258>
- Frpnet, Kahramanın Yolculuğu nedir ve neden önemlidir? (2017). <https://frpnet.net/makaleler/kahramanin-yolculugu-nedir-ve-neden-onemlidir> Erişim Tarihi: 01 Ocak 2023.
- Güzel, C. (2014). Monomit teorisi bağlamında Bayan Toolay destanı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 36, 191-206. <https://doi.org/10.17133/tba.45710>
- Gökçeer, G. (2018). Öteki aslanlar (H. Sonmezay, Çiz.). Masal Perest.
- Grumberg, J. (2016). Çabuksiğınlar (R. Badel, Çiz.). Yapı Kredi.
- Hest, P. (2017). Evinden uzakta: mülteci (A. Dijkstra, Çiz.). Gergedan.
- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). Göç terimleri sözlüğü. İsviçre: IOM
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler, Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. Grafiker.
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21, 71-101. 10.1353/foc.2011.0005
- Koçer, V. (2021). Bedri Sinan ile Mahperi hikâyesini monomit kuramı çerçevesinde anlamlandırma denemesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 4, 94-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/folklor/issue/62020/898928>
- Kozikoğlu, T. (2020). Dönme dolap (H. Sönmezay, Çiz.). Doğan Egmont.
- Kozmik Psikoloji, İn Dönüşüm Psikoloji, Kahramanın yolculuğu. (2020). <https://www.kozmikpsikoloji.com/kahramanin-yolculugu/> Erişim Tarihi: 01 Ocak 2023.
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31, 1404-1425.

- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyata mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9, 665-691. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/55209/759499>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Milner, K. (2019). Benim adım mülteci değil (K. Milner, Çiz.). Arden.
- Mizuno, M. (2018). Kayıktaki çocuk (V. Hemels, Çiz.). Timaş Çocuk.
- Mülteci Derneği, Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Aralık. (2024). <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> Erişim Tarihi: 9 Mayıs 2024.
- Novak, J. (2004). Game development essentials: An introduction. Thomson Delmar Learning.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Sage Publications.
- Polat, G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18, 89-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48458/613792>
- Ragin, C.C. (1994). Constructing social research. Sage Publications.
- Rauf, O. (2018). Arka sıradaki çocuk (P. Curwick, Çiz.). Doğan Egmont.
- Ruurs, M. (2017). Taştan adımlar: Bir mülteci ailenin yolculuğu (N. A. Badr, Çiz.). Nesin.
- Sanna, F. (2016). Yolculuk (B. Çakmak, Çiz.). Taze Kitap.
- Simich, L., Beiser, M., & Mawani, F. N. (2003). Social support and the significance of shared experience in refugee migration and resettlement. *Western Journal of Nursing Research*, 25, 872-891. 10.1177/0193945903256705
- Südaş, İ., & Mutluer, M. (2008). Ekonomi etkileri açısından Türkiye'nin turizm merkezine yönelik Avrupalı göçleri. *Ege Coğrafya Dergisi*, 17, 51-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecd/issue/4875/66913>
- UNHCR BM Mülteci Örgütü, (2021). <https://www.unhcr.org/tr/> Erişim tarihi: 22 Ocak 2023.
- U story İnteraktif hikâyeler, Joseph Campbell Kahramanın Sonsuz Yolculuğu İnceleme. <https://ustory.app/tr/ustories/joseph-campbell-the-hero-s-journey-review> Erişim Tarihi: 01 Ocak 2023.
- Taylor, J. (2004). Refugees and social exclusion: What the literature says. *Migration Action*, 26, 16-31.
- Williams, A. (2008). Turning the tide: Recognizing climate change refugees in international law. *Law & Policy*, 30, 502-529. DOI:10.1111/j.1467-9930.2008.00290.x
- Yakushko, O. & Morgan M.L. (2012). Immigration. In R. A. Young, J. F. Domene & L. Valach (Ed.). *Counseling and Action*. Springer.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.

Extended Summary

1. Introduction

Migration is defined as people leaving their place of residence for various reasons such as economic, social, or political factors, while refugee status can be defined as individuals who are forced to continue their lives in a new country. Refugees face numerous challenges in their new country, including social, linguistic, economic, and psychological issues, leading to problems in societal adaptation. The speed of societal adaptation for refugees is often influenced by how much acceptance and support they receive from the local population. It has been observed that the ability of individuals to establish empathy plays a crucial role in this process. Therefore, instilling empathy skills in children at an early age becomes significant. Children's literature is one of the supportive resources in developing empathy skills. For this reason, 11 children's books addressing the concept of refugeehood and capable of helping children understand this concept and develop empathy skills were examined in the study. The set of works analyzed was evaluated within the framework of Joseph Campbell's monomyth theory, which explores the hero's journey. The migration and refugee experiences of the heroes in the books were assessed according to the twelve stages of the hero's journey, and a monomyth template was created. The findings were interpreted, and excerpts from the content of the children's books in the study were included in the analysis. The subjects, visuals, and contents of the books were examined, and comments were made on their suitability for children's ages and the purposes they could serve.

2. Method

The research employed the document analysis method, a qualitative research technique (Yıldırım and Şimşek, 2011). Document analysis involves examining data sources related to the research topic and collecting data (Karasar, 2006). Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data. The obtained data were first summarized in terms of content. Subsequently, the descriptions were interpreted, leading to findings and conclusions (Yıldırım and Şimşek, 2011). The children's books in the study set were analyzed within the context of Joseph Campbell's hero's journey. The migration and refugee experiences of the heroes in the eleven books were evaluated according to the twelve stages of the hero's journey, and a monomyth template was created. The findings were interpreted, and excerpts from the content of the children's books in the study were included in the analysis. The monomyth template was used to explore both the psychological stages of the hero in the story process and what the books aimed to convey to the readers through the hero's journey stages.

Within the scope of the research, eleven illustrated children's books on the refugee theme were examined. Books that were in print and available for purchase were bought, while those out of print were reviewed online. The books were subjected to document analysis. Using descriptive and content analysis techniques, they were analyzed in the context of Joseph Campbell's hero's journey, creating a monomyth template. The 12-stage monomyth template for refugee-themed illustrated children's books was analyzed.

The research also delved into the visual elements of illustrated refugee children's books, including the colors used, expressions related to refugees, how refugee themes were narrated through main characters, the emotions associated with refugee experiences, and the settings, events, and characters depicted in the books. While constructing the 12-stage monomyth

template for illustrated refugee children's books, the hero's journey, from the introduction to the conclusion of the book, was examined. The alignment of the hero's journey in the monomyth template with the events in the book was determined, and the findings were validated through sample sentences from the books during data analysis.

3. Findings, Discussion and Results

The Monomyth analysis employed in this research aimed to uncover how the refugee process cycle is portrayed in the examined books. In general, all the books initiate the Monomyth analysis by introducing the ordinary world. The protagonists in these books lead happy and peaceful lives in their ordinary worlds; however, an unexpected event disrupts their tranquility, marking the beginning of their journeys. Throughout these journeys, they face various challenges and encounter unwanted individuals. Nevertheless, all the examined refugee children's books conclude with a positive resolution. In their new country, despite appearing different, they are not marginalized; instead, they learn the language of the country they have migrated to and continue their ordinary lives in this new setting.

Within the pool of examined books, those aimed at conveying the concepts of refuge and marginalization, instilling values of cooperation and sharing, such as "Dönme Dolap ve Galiba Hışırđıyorum," "Hoş Geldiniz ve Öteki Aslanlar," "Taştan Adımlar," are recommended for preschool children. On the other hand, books like "Arka Sıradaki Çocuk," "Çabuksıgınlar" are deemed suitable for children aged nine and above, addressing similar themes. Moreover, among the examined books, those dealing with challenging situations like the loss of parents or experiences akin to those portrayed in the media regarding the migration process, such as "Kayıktaki Çocuk," "Evinden Uzakta," "Yolculuk," can serve as valuable narrative therapy materials. To prepare children for the migration process and provide them with prior knowledge about potential situations they may encounter, the book "Benim Adım Mülteci Değil" is recommended. In conclusion, the children's books examined in this article aim to cultivate sensitivity in children by addressing important topics such as migration, refuge, and social adaptation. It is observed that these books are designed to assist children in understanding the world around them and that they explore similar themes through the Monomyth template.

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION


Reading the Concept of Space in the Context of Child Relativity Through Momo

Enes BOSTAN*

Abstract. Children's literature and studies have been very important in developing a reading culture, visual perception, and orientation to qualified texts. The use of visuals created with sketching techniques, especially in terms of thought power and perception, is clearly seen in the works of Michael Ende. Michael Ende, a German author of fantasy children's books, was born in 1929. His successful works, produced between 1960 and 1995, include "Momo" as an example. "Momo" was chosen as the focus of the study due to its strong time and place setting. The study aims to evaluate how both fantastic and architectural spaces, clearly depicted in "Momo," are conveyed to the reader at the intersection of literature and architectural expression language. It also aims to re-examine the reader's perception of space from an architectural perspective. The study adopted a method in which texts and sketches with a clear expression of space in the works would be analyzed with the concept of relativity for children. In the second stage, the current analysis would be evaluated with reference to theoretical sources. The spatial character of Michael Ende's works, which can be read in parallel to the development of children's literature within the various developments of the 20th century, was determined. The suitability of surreal space for the child was therefore examined from a semiotic perspective in this study by analyzing texts with a strong emphasis on space and Ende's sketches that support this.

Keywords: Child relativity, Momo, space, time, sketch.

How to cite: Bostan, E. (2024). Çocuğa görelilik bağlamında mekân kavramının Momo üzerinden okunması. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(1), 28-45.

* Amasya University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Amasya, Turkey; enes.bostan@amasya.edu.tr




Çocuğa Görelik Bağlamında Mekân Kavramının Momo Üzerinden Okunması

Enes BOSTAN*

Öz. Çocuk edebiyatı ve eserleri; okuma kültürü edinme, görsel algının gelişimi ve nitelikli metinlere yönelme açısından önemli bir edebî ürün olagelmıştır. Özellikle düşünce gücü ve algı açısından belirgin eskiz teknikleri ile oluşturulan görsellerin, yazınsal metnin konusu ve ana fikri ile paralel bir biçimde kullanılışı Michael Ende'nin eserlerinde açık bir biçimde görülmektedir. Michael Ende 1929 doğumlu Alman fantastik çocuk kitapları yazarıdır. 1960-1995 yılları arasında birçok edebî ürün veren Ende'nin başarılı eserlerine; "Momo" örnek olarak verilebilir. Momo güçlü bir zaman ve mekân kurgusuna sahip olması açısından çalışmanın hedef unsuru olarak seçilmiştir. Çalışma; Momo'da belirgin bir şekilde aktarılan hem fantastik hem mimari mekânların edebiyat ve mimari anlatım dilinin kesiştiği noktada okuyucuya nasıl aktarıldığını değerlendirmeyi, okuyucunun mekân algısını mimari bir perspektif ile yeniden irdelemeyi hedeflemektedir. Çalışmanın başlangıcında eserlerdeki mekân anlatımı belirgin olan metinler ve eskizlerin çocuğa görelik kavramı ile göstergebilimsel çerçevede analiz edileceği, ikinci aşamada kuramsal kaynaklardan referans alarak mevcut analizin değerlendirileceği bir yöntem benimsenmiştir. Bu yöntemle 20. Yüzyılın çeşitli gelişmeleri içerisinde çocuk edebiyatının gelişimine paralel okunabilen Michael Ende'nin çalışmalarının mekânsal niteliği tespit edilmiştir. Neticede mekânsal vurgusu güçlü metinler ile bunu destekleyen Ende'nin eskizleri göstergebilimsel açıdan analiz edilerek gerçeküstü mekânın çocuğa göreliğinin uygunluğu bu çalışmada analiz edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuğa görelik, Momo, mekân, zaman, eskiz.

*  Amasya Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Amasya, Türkiye; enes.bostan@amasya.edu.tr

1. Giriş

Çocuk edebiyatı denilen olgu, erken çocukluk ve ergenlik dönemini kapsayan, bireylerin dil gelişimine duygu ve düşünce dünyalarına, yazılı ve görsel verilerle seslenen bir sanat türü olarak tanımlanabilir (Dilidüzgün, 2018). Genel bir tanıma ek olarak; çalışmanın ana unsurları olan “Çocuk edebiyatı” ve “çocuğa görelilik” kavramlarının özellikle mekân kavramı ile düşünsel arka planına değinmek; üzerinde durulması gereken önemli bir problematiği karşımıza çıkarmaktadır. Gelişim çağındaki çocuğun mekânsal idrak ve kavrama olgunluğunu temel alan, çocuğun algı dünyasını eserlerin referans noktası olarak kabul eden bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Çocuğa görelilik” kavramı yine edebiyat kuramcıları tarafından oluşturulan temel edebî bir bağlam olarak nitelendirilebilir. Eserlerdeki mekân, tasarım, içerik ve diğer didaktik özelliklerin çocuk gerçekliğine ve metinsel ölçütlerine uygun olup olmadığı çocuğa görelilik kavramı üzerinden irdelenmelidir (Sever, 1995). Çocuğa görelilik belirgin mekânsal ve edebî ölçütlere sahip, güçlü iletişim hedefleri olan bir aktarım unsuru olarak da nitelendirilebilir. Bu noktada çocuğa görelilik kavramı ile birlikte yola çıkan sanatçılar; çocuğun duyarlılık ve iletişim özelliklerine seslenebilecek şekilde eserler üretebilmektedir. Çocuk edebiyatında; çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini, dil ve mekânsal algı evrenini göz önünde tutan bir çizgi belirlenmektedir ve bu çizgide dengeli bir edebî üretim söz konusudur.

Çocuk edebiyatı ürünleri düşünüldüğünde; 17. ve 18. Yüzyıla ait genel edebiyat alanından çocuk edebiyatına indirgenen halk eserleri, aydınlanma çağındaki masallar, destanlar, çocuğa göre uyarlanan ve çocuğun yararına uygun olan eserler akla gelmektedir. 18. Yüzyıl öncesinde sözlü çocuk edebiyatı ve anlatısı mevcutken; 19. Yüzyılla birlikte matbaanın keşfi, teknolojik gelişmeler ve sanayi devrimi gibi önemli dönüm noktaları ile yazılı çocuk edebiyatı ürünleri doğmuştur. Bu türdeki eserlerde ayrıca buluşlar, makineleşme, sanayi ürünleri gibi başlıklar ilham kaynağı olmuştur. Uzay, hava taşıtları ve denizaltı gibi ulaşım araçları ve kentsel unsurlar sıkça konu edinilmiştir. Aydınlanma çağından önce süregelen gelenekleri reddeden, hayal gücüne, mekânsa ve yenilikçi eğitim geleneğine vurgu yapan, sanayileşme ile birlikte eğitim alanındaki gelişimleri de referans alan örnekler çoğunluktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte çocuk edebiyatı alanında daha çok eser vermeye başlanmıştır.

20. Yüzyıl ile birlikte bu durum daha da fazla ivme kazanmış ancak dünya savaşları ile birlikte durağanlaşan ve savaşlar nedeniyle farklı içeriklerin ve temaların kullanıldığı bir tür oluşmaya başlamıştır. Yani dünya savaşları ile birlikte çocuk edebiyatı; mekân, konu, içerik ve didaktik özellikler bakımından daha farklı bir noktaya evrilmiştir. Bu süreçte ayrıca çocuk edebiyatı kendi somut türünü oluşturmuştur. Daha pozitif temalar ve çocuk üzerinde olumlu izlenim bırakabilecek eserlerin üretilmesi hedeflenmiştir. Hayal gücünün yoğunlukla kullanıldığı eserler ile Fabl türünün ortaya çıktığı 20. Yüzyıl çocuk edebiyatında resimli edebî eserlerin yoğunluğu da göze çarpmaktadır.

20. Yüzyıl çocuk edebiyatında oldukça belirgin bir takım içerik ve konu başlıkları dikkat çekmektedir. Toplumsal sorunlar, tarihî tarihî ögeler, askeri konular, savaş sonrası evsiz çocukların konu edinildiği eserler, düzen içinde sömürülen işçi ve sanatçı sınıfı, çevre, aidiyet ve kimlik arayışı, tüketim toplumuna yönelik eleştirel yaklaşım, çocuğu temel alan eğitim felsefesi ile çocuk merkezli ve faydacı yaklaşım ve bu doğrultudaki belirgin mekânsal ölçütlerle bu tür içeriklere örnektir. 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise çocuk edebiyatı konu bakımından kendini hem yazınsal hem de mekânsal açıdan fantastik bir dünyaya bırakmıştır. Bu noktada Michael Ende ve eserleri bir kırılma noktası olarak görülebilir.

Micahel Ende Alman kökenli fantastik çocuk kitabı yazarıdır. 1929 yılında sürrealist ressam Edgar Ende'nin oğlu olarak doğmuştur. Grekçe ve Latince dersler verilen Maximillians Gymnasium'da eğitim almıştır. Ardından askere çağırılan Micahel Ende çağırılı reddederek 2. Dünya Savaşına katılmamış, savaştan sonra drama okulunda çalışarak aktörlük yapmıştır. Ende'nin eserlerinde savaşın sosyal etkisi belirgin gözükmektedir. Aktörlüğün yanında; yönetmenlik, senaristlik, yazarlık, oyunculuk gibi birçok farklı sanat dalında yer alan Ende insan hakları üzerine de çalışmalar yürütmüştür (Akkaya, 1996; Erşahan, 2019).

Ende yaşamı boyunca çocuk edebiyatı üzerine yönelmiş ve bu alanda bilinen başarılarına imza atmıştır. Bir Ödül konuşmasında çocuk edebiyatı ile ilgili; bağımsız bir çocuk edebiyatı formunun olmadığının, "çocuğa yönelik" edebiyatın, modern toplumlarda çocuklara ve onların artan ihtiyaçlarına olan ilgi ve alakadan kaynaklanabileceğini, çocuk edebiyatının tam anlamıyla yetişkin edebî türlerden ayrı bir yerde olduğunu, insan yaşamı düşünüldüğünde çocukken daha poetik gelen nesnelere ve mekânların zamanla edebiyat ürünü olmaktan çıkabileceğini, kendi nesnel gerçekliğinde anlam bulabileceğini ve aslında fantastik yazının bu noktada bir çıkış noktası yakalayabileceğini söylemektedir (Huebner, 1982). Ende bu yaklaşımla edebî eserlerinde mekân kavramına güçlü vurgular yapmış, dönemin sosyopolitik olaylarını çocuğa görelik ilkesine uygun biçimde fantastik bir yazınsal metne ve fantastik mekânsal betimlemelere dönüştürmüştür.

1.1. Amaç

Çalışmanın amacı Michael Ende'nin "Momo" kitabında kullanılan ve bu edebî ürünün temel karakterini oluşturan zaman ve mekân kavramının mimari bir perspektif ile göstergebilim çerçevesinde çocuk edebiyatı ve çocuğa görelik ilkesi açısından incelemektir.

Bu amaçla yola çıkıldığında ilgili konu ile alakalı ilk olarak tarihsel (J.J. Rousseau, Dewey vb.), metodolojik (Montessori metodu, Reggio Emilia Yaklaşımı vb.), sosyal (çocuğa görelik ve sosyo-kültürel gelişim), eğitbilimsel (teknolojik eğitim, oyun temelli öğrenme, fantastik kurgu vb.) gibi literatür araştırmaları karşımıza çıkmaktadır. Ulusal çalışmalar incelendiğinde daha detaylı teorik yaklaşımlar, uygulamalı çalışmalar, vaka incelemeleri, kurumsal eğitim programları ve politikaları, çeşitli araştırma raporları konu özelinde göze çarpmaktadır. Bu tür literatür incelemeleri; eğitbilimsel açıdan bakıldığında çocuk okurun edebiyat ile yollarının kesiştiği ilk anlardan itibaren zihninde algılanan en temel olgu olan "mekân" kavramının

fantastik ve dikkat çekici öğelerle nasıl kurgulandığını araştırmakta ve bu makalenin kuramsal bakışına yön vermektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın önemi; sözü geçen araştırmalardaki kırılma noktalarından birini, yani tarihselci bakışla 20. yüzyılda Michael Ende'nin çalışmalarının literatür araştırmalarının neresinde olduğunu tespit etmesidir. Literatürdeki bu tür noktaların tamamlanması ileride yapılacak vaka incelemelerine, olgulara farklı bakış açıları sunabilecektir. Özetle çalışmanın amaçlarından biri de; ilgili literatür ve arkasındaki entelektüel tarihsel bakışın yakalanmasını sağlamak, bu bakışla 20. Yüzyılın çok yönlü olayları içerisinde yer alan ve çocuk edebiyatının gelişimine paralel okunabilen Michael Ende'nin Momo eserinin mekânsal problematiğini incelemektir.

2. Yöntem

Bu çalışmada kullanılan öncelikli yöntem, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesidir. İkincil yöntem olarak ise kitabın mekân vurgusunun yoğun olduğu bölümleri ve bu bölümlere eşlik eden yazarın kendi eskizleri göstergebilim çerçevesinde eş zamanlı olarak okuyucuya sunulmakta, mekânsal soru işaretlerinin okuyucuyla birlikte yorumlanması işlenmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Çocuk okuyucuların mekânsal ve edebî açıdan bir ürünü nasıl algıladığını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada göstergebilimsel ve metodolojik altyapı deseni kullanılmıştır. Altyapı olarak çocuğa görelilik kavramı temel alınmış, zaman ve mekân kavramları hedef unsur olarak seçilmiş ve kitaptaki yazınsal-görsel unsurlar tespit edilmiştir. Buradaki yazınsal ve görsel unsurlar göstergebilim kapsamına dâhil olmaktadır. Göstergebilim anlam üretimi açısından; gösterge, gösterilen ve gönderge gibi birçok farklı alt başlığa ayrılmaktadır. Momo'da özellikle yazınsal aktarım semiyotik bir gösteren biçiminde kullanılırken görsel aktarım ise yoruma açık bir gönderge olarak yer almaktadır. Yazar gösterge ve nesneyi bu yolla birleştirerek çocuğa görelilik bağlamında zihinde canlandırmayı kolaylaştırmıştır. Bu nedenle araştırmanın modeli göstergebilim kapsamına tablolar hâlinde dâhil edilmiştir.

Mekân ve zaman arakesitinde sunulan fantastik yönü güçlü bu eserde öncelikle 20. Yüzyıl çocuk edebiyatı araştırılmış ve Michael Ende'nin Momo eserinin bu yüzyıldaki çocuk edebiyatı ürünleri arasında bir kırılma noktası yarattığı vurgulanmıştır. 20. Yüzyılda yaşanan endüstri devrimi sonrası mimaride gerçekleşen kırılma noktalarının edebiyatta da kendini açıkça gösterdiği bakışı ile çocuk edebiyatındaki araştırma çerçevesi benimsenmiştir. Hem mimaride hem de edebiyatta yaşanan bu gelişmeler bu alanlarda ürün veren birçok sanatçının benimsediği bir motivasyon olagelmıştır. Günümüzde hâlâ yetişkinler ve çocuklar tarafından okunan Momo'nun çocuğa görelilik bağlamında hangi noktada bulunduğu bu çerçevede tartışmaya açılmaktadır. İşte bu araştırmanın modeli bu unsurları içermektedir.

Bu çalışma modelinde bu çerçevelerin seçilme nedenleri şunlardır;

- Gösterebilimsel açıdan seçilen modeller belirleyici ve sınırlandırıcıdır. Bu yöntem, araştırmacıların veya okuyucuların olayları ve olguları nasıl gördüğünü, anladığını ve yorumladığını belirlemektedir.
- Bu paradigmlar, çocuk edebiyatında hangi tarihsel bakışın önemli olduğunu ve hangi soruların araştırmaya değer olduğunu belirlemektedir. Aynı zamanda, araştırma sürecinde hangi yöntemlerin kullanılabileceğini ve hangi tür sonuçların kabul edilebilir olduğunu da sınırlamaktadır.
- Tercih edilen bu paradigmlar sabit değildir; zamanla değişebilirler. Yeni bulgular, teoriler ve teknolojiler, mevcut paradigmanın sorgulanmasına ve bazen de değiştirilmesine yol açabilmektedir.
- Bu çerçeveler kapsayıcıdır. Metodolojik araştırmaların çeşitliliği sayesinde, 20. yüzyıldaki birçok sanat dalının tüm yönlerini çocuk edebiyatı merkezli bir araştırma ile kapsayabilir.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Michael Ende, eserlerinde hem yetişkinlere hem de çocuklara yönelik iki perspektifli bir anlatım biçimi benimsemektedir. Eserler arasında “Momo”, “Bitmeyecek Öykü”, “Cim Düğme ve Lokomotifçi Lukas”, “Cim Düğme ve Vahşi On Üçler”, “Dilek Şurubu” ve “Ayna İçinde Ayna Bir Labirent” adlı kitaplar³ araştırma sürecinde karşımıza çıkan en ünlü örnekler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada mimari mekân kavramını güçlü bir şekilde vurgulayan göstergeler ve çeşitli eskizlerle zenginleştirilmiş göndergelere sahip “Momo” adlı kitap değerlendirilecektir. Momo’da yazarın kendine ait olan ve olay örgüsüne vurgu yapan eskizleri yazınsal metin ile paralel bir şekilde sunulmaktadır. Özellikle düşünce gücü ve algı açısından belirgin eskiz teknikleri ile oluşturulan görsellerin, yazınsal metnin konusu ve ana fikri ile paralel bir biçimde kullanılışı Michael Ende’nin eserinde açık bir biçimde görülmekte ve çocuğa görelik bağlamıyla incelenmeye açıktır.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Çalışmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle belirlenen problematiğin aydınlatılması için metodolojik okumalar yapılmış ve seçilen ürün için kuramsal altyapı oluşturulmaya başlanmıştır. Ardından Momo kitabı tekrar okunmuş ve mekânsal perspektif ile yeniden yorumlanmıştır. Güçlü ve zayıf yönlerine göre seçilen paragraflar ve eskizler çıkarılmış analiz edilmiş ve problematiğe uygun olanlar çalışmada kullanılmıştır. Yazınsal ve görsel veriler bu sürecin başlıca verileri olmuştur.

Verilerin toplanması ile belirlenen araştırma soruları tekrardan gözden geçirildiğinde aynı inceleme başka bir öznel bakışla yapıldığında aynı noktalar göze çarpmaktadır. 20. Yüzyılda

³ Michael Ende’nin yazdığı çocuk kitaplarından Momo adlı eserin eskizleri yazarın kendisine aitken, Ayna içinde Ayna Bir Labirent adlı eserin eskizleri ise Michael Ende’nin babası Edgar Ende tarafından genellikle taş baskı olarak 20. yüzyıl ortalarında resmedilmiştir.

çocuk edebiyatındaki tarihsel bakış açısı somut nesnel verileri ortaya koymaktadır. Öte yandan Michael Ende'nin çocuk edebiyatı fikrinde mekân kavramının her okuyucuda farklı sonuçlar ortaya koyabileceği, fantastik ve soyut fikirler ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu öznel fikirler; fiziksel ve somut mekânsal betimlemeye yönelik olmamaktadır. Bunun yerinde olaylar ve algılar arası ilişkileri ortaya koyarak algılanan fantastik mekânlar arasında çocuğa göre bir uygunluk olup olmadığını belirlemek ya da bir durumun diğer bir duruma etkisine yönelik bir neden-sonuç ilişkisi kurmak üzerine inşa edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler tespit edildikten sonra bulgular başlığı altında tablolar hâlinde sunulmuş. Yazınsal veri ile başlayan tablolar göstergebilime paralel okunacak şekilde yazara ait mevcut görsel eskizlerle bir arada işlenmiştir. Ardından eldeki veriler ile metodolojik bir altyapı kullanarak göstergelerin neler olduğuna dair bilgilendirmeler ile bu tablolar tamamlanmıştır. Çalışmanın ana unsuru hâline gelen tablolar okuyucunun yorumuna açık biçimde bulgular başlığı altında irdelenmektedir.

3. Bulgular

Fantastik çocuk edebiyatı yazarı Michael Ende ve eseri Momo, zaman ve mekân ilişkisine vurgu yapan anlatıyı en etkin biçimde çocuk okuyucuya aktarmayı sağlamaktadır. Bunu yaparken çocuk edebiyatının temel özellikleri ve çocuğa görelilik kavramını etkin biçimde kullanmaktadır. Özellikle 20. Yüzyıl çocuk edebiyatının belirgin içeriği Michael Ende'nin Momo adlı eserinde açıkça görülmektedir. Yazar yazınsal metin ile dönemin kent kurgusuna dikkat çekmekte, endüstri kentinin getirileri ve antik dönemin mekânlarını kendi eskizi ve yazılı anlatısı ile eş zamanlı olarak okuyucuya sunmaktadır.

Yazıldığı günden bu yana Momo ile ilgili edebiyat kuramcıları tarafından tarihselleştirme/bağlamsallaştırma ihtiyacı öngörülmüştür. Dankert, ünlü biyografisi "Michael Ende, Captured in Phantasia'da; "Ende, diktatörlükten ve gerileme döneminden sonra, dünyaca tanınma yolunda Alman çocuk ve genç yetişkin edebiyatının öncüsü ve kırılma noktası olmuştur" diyerek Ende'nin çalışmalarını tarihsel bir bağlam içerisine yerleştirmektedir. Bu tanımın, eserin mekânsal, estetik ve felsefi bağlamlarını yeniden ayrıntılı bir biçimde ele almaya veya Avrupa edebiyat tarihindeki anlatı yapısını ve çeşitli motifleri temel alarak sınıflandırmaya zemin oluşturabileceği düşünülmektedir. Ewers, Ende'nin çocukluk, gençlik ve yetişkin edebiyatı ayırımına tam olarak uymayan ve "tüm yaş edebiyatı" olarak kabul edilen eseri Momo'yu, "ortaya çıktığı dönemin tam bir mimari ve sanatsal yansımaları" olarak okunabileceğini vurgulamaktadır (Ewers, 2018).

Momo bir çocuk kitabı olmasına karşın, düzen içinde sömürülen işçi ve sanatçıya, özellikle tüketim toplumu eleştirisi içinde vurgu yapmaktadır. Yazar kitabın bu niteliğini fantastik yazının temel ilkelerinden faydalanarak basit bir anlatımdan uzaklaşarak, estetik bütünlüğü kaybetmeden gerçekleştirir. Momo'nun gizem dolu olay örgüsü ve mekânsal altyapısı çocuğu

içine çekerken, onun bilincinde çevre ve kentsel kimlik sorunları, insan ilişkileri ve duyarlılık gibi önemli temeller atmaktadır (Dilidüzgün, 2003).

Tablo 1. Kent ve Zaman Vurgusu

Metin	<i>“O zaman acele etmeye başlıyorsun. Gittikçe daha çok acele ediyor insan. Her önüne baktığında yolun hiçte kısalmamış olduğunu fark ediyorsun. Daha hızlı ve daha gayretli çalışıyorsun; sonunda nefesin kesilip güçsüz kalıyorsun. Ve cadde hala upuzun bir şekilde seni bekliyor (Momo, s.43)”</i>
Gösterge	Yazar metinde zaman vurgusu yaparken tükenmişlik nedeniyle iş dünyasının taleplerinin insanı umutsuzluğa sürüklediğini anlatmakta, zaman alıcı unsurlarla uğraşmanın ne kadar zor hale geldiğini vurgulamaktadır. Zamanın/zaman kullanımının sürekli optimize edildiği bir dünyada, konsantrasyon ve yavaşlığın faydalarını öğretmektedir. Zamanın değeri, kurtarılıp artırılmayacağı için tadını çıkarmakta yatmaktadır. Bu olgu geri getirilemeyecek zaman hakkında çocuk okuyucu için iyileştirici bir deneyim sunmaktadır.

Ende eserleri fantastik bir kurgu içerisinde sunulduğu için mekânların bazen günlük hayattaki var olan yerlerine uygun bazen de soyut bir kavram olmaları kaçınılmazdır. Genel olarak Büyükşehir, şehir kenarındaki amfiteatro ve onların yalın mekân tasvirleri tasvirlerine sıklıkla rastlanılmaktadır. Hangi Büyükşehir’in nerede olduğu; hangi harabenin hangi amfiteatr olduğu, kimler tarafından ve ne zaman yapıldığı belirtilmemektedir. Bu yönüyle eser mimari gerçeklikten uzakta fantastik bir bakış açısıyla oluşturulan mekânsal anlatıya sahiptir.

Yazar Roman’a giriş yaparken mekân kavramı üzerinden belirgin bir betimleme ile başlamaktadır. Bahsi geçen bu mekânlar olay örgüsünün gerçekleşeceği asıl mekâna zemin hazırlamakta, yani mekânsal anlatı geçmiş bir tarihle başlamaktadır. Bu durum mekânın geçmiş ve şimdideki zıtlığı ile vurgulanmakta; geçmişteki mekânın soyut atmosferi ile şimdideki mekânın içerdiği anlamın farkına dikkat çekmektedir. Bu durum “Büyük Bir Kent ve Küçük Bir Kız” başlıklı bölümde açıkça görülebilir. Başlangıçta tarihten bir kent olgusu anlatan yazar hemen ardından 20. yüzyıla vurgu yapan farklı bir kent betimlemesi ile karşımıza çıkmaktadır. Tablo 2’de şimdiki zamanda endüstri kentinin alametifarikalarına vurgu yapan ikinci paragraf, antik dönem mimari tanımlamanın içerisinde verilen ilk paragraftan mekânsal olarak ayrışmaktadır.

Tablo 2. Antik ve Günümüz Kentleri

Metin

“...sıcak ülkelerde, kocaman ve görkemli kentler vardı. Bu kentlerde krallara, imparatorlara ait muhteşem saraylar bulunur; geniş caddelerin yanı sıra daracık, dolambaçlı yollar dikkat çekerken bir yandan da altın yıldızlı mermer heykellerle süslü tapınaklar göz kamaştırırdı. Farklı ülkelere ait eşyaların satıldığı rengarenk pazar yerleri kurulur insanlar günün önemli olaylarını konuşup tartışmak ve anlatılanları dinlemek için geniş alanlarda bir araya gelirlerdi. Hepsinden önemlisi oralarda büyük tiyatrolar vardı. Bu tiyatrolar tıpkı günümüzdeki sirkelere benziyordu; tek farkları bunların taştan yapılmasıydı. Seyirciler için olan oturma yerleri dev bir huni gibi basamak basamak yükselirdi. Yukarıdan bakıldığında bazıları daire gibi yuvarlak, bazıları yumurta biçiminde, bazıları da yarım daire görünümündeydiler. Bu tiyatrolara amfiteatr denirdi.”(Momo, s.11)”

“Ne var ki o günün büyük kentlerinden bazıları günümüze dek büyük bir kent olarak kaldılar. İçlerindeki yaşam biçimi değişti elbette. Şimdi insanlar otomobil, tramvay gibi araçlarla dolaşüyor, telefonla konuşup elektrikle aydınlanıyorlar. Ama hala orada burada birkaç eski sütuna, bir kemere veya kale kapısına rastlamak, hatta o günlerden kalmış bir amfiteatr görmek mümkündür.” (Momo, s. 12)”

Görsel/Gönderge



Gösterge

Yazar yazınsal metin ile her iki dönemdeki kent kurgusuna dikkat çekmekte, endüstri kentinin getirileri ve antik dönem amfiteyatrosu mekânını kendi eskizleri ve yazılı anlatısı ile eş zamanlı olarak okuyucuya sunmaktadır. Momo'nun yaşadığı yer olan amfiteatr şimdinin bir fotoğraf karesi gibi sunulmuştur. Eskize dikkatle bakıldığında, antik dönem mimari elemanların; günümüz teknolojisine vurgu yapan birçok elektrik direkleri ile çevrelendiği görülmekte, dolayısıyla endüstrileşme ve teknolojik gelişmelerin mekânlara etkisi hızlı bir geçişle etkileyici bir biçimde sunulmaktadır. Bu birliktelik zaman ve mekân birlikteliğinin çok katmanlı bir ifadesi olarak düşünülebilir.

Yazar tüm kitap boyunca ağırlıklı olarak zaman ve mekân kavramına dikkat çekmektedir. Momo'da sıklıkla zaman olgusunun tanımlanmasına ve önemine dikkat çeken yazar, tüm olay örgüsünü aslında zaman kavramı üzerinden kurgulamaktadır. Günümüz tüketim toplumunun zamansal problemlerine değinen yazar, zamanın hızlı akışını ve büyük kentlerdeki gündelik yaşam ile "zamanın çalınmasını" Duman Adamlar başlıklı bölümde fantastik teşbihlerle ayrıntılı bir biçimde işlemiştir. Kitabın kapağında yer alan Ende'nin çizimi zaman kavramı üzerine kurulan olay örgüsü ve mekânsal ilişkileri destekler niteliktedir.

II. Dünya savaşından sonra mimarlık daha deneysel bir ölçüden geçmeye başlamıştır. Mimarlıkta özellikle dekonstrüktivizm ve yeni avangart gibi düşüncelerle tekrar kavramını karşısına alan yaklaşımlar var olmuştur. Bu durum ve görüşler Ende'nin sanatsal yöntemine paralel bir biçimde okunabilir. Özellikle bu dönemde büyük kentlerin mekânsal olarak gitgide büyümeleri ve genişlemeleri daha farklı bir mimari düşüncenin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu tür kentlerde mimari ilişkilerin alışlagelmişin dışına çıkarak, yeniden üretildiği gözlenmektedir. Bu farklılaşma, dönemin karakteristik özelliklerine vurgu yapan sosyo-mekânsal bir tekrarın ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedir (Giedion, 1982). Bu dönemde yoğun olarak görülen tekrar ile ilgili Colebrook; zamanın akışından dolayı yinelenen her gerçek durumun zorunlu olarak farklı olması gerektiğini söyler. Colebrook'a göre zaman ve mekânın güçlü yanlarından biri yineleniş ve farklılıktır, hatta farklılığın ebedi bir döngüsüdür. Dolayısıyla, sonsuz olan ve olacak olan her tekrar kendisinden farklı bir ürün üretebilmektedir (Colebrook, 2013). Dolayısıyla eserdeki mekânsal tekrar kavramı; plastik bir ifadenin ve kendine özgü fantastik bir mimari dilin oluşmasında aktif rol oynayan bir etmen olarak görülebilir ve Büyükşehir'in yazınsal anlatısı dönemin temel mimari bileşenlerinin tekrarından oluşan gerçeklikten uzak fantastik bir yapı grubu olarak Tablo 3'te yorumlanabilir.

Tablo 3. Tekdüze Kentler ve Mekânın Tekrarı

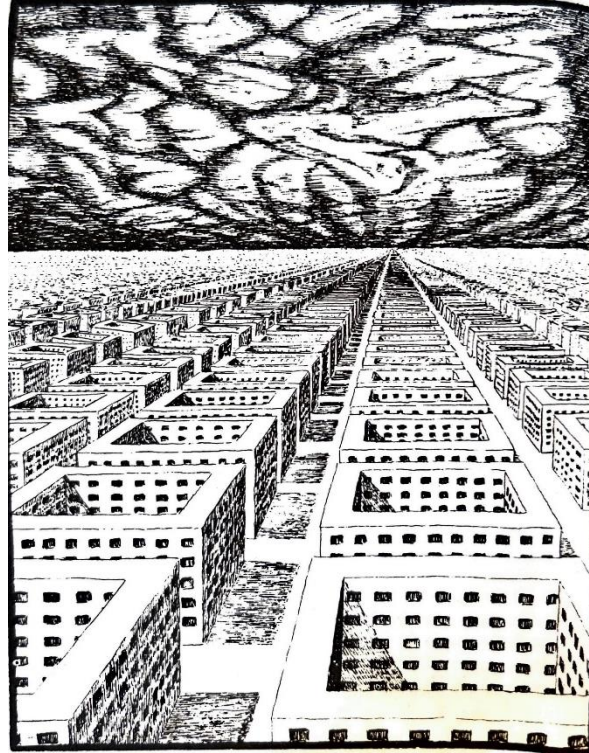
Metin

"...Sonunda kentin görüntüsü yavaş yavaş değişmeye başladı. Eski mahalleler yıkıldı, yeni evler yapıldı. Gereksiz bulunan şeyler kaldırıldı. İçlerinde oturacak kişilere uygun



olup olmadıklarına bakılmadan herkes için örnek evler yapıldı. Aslında her aileye ayrı bir model yapmak gerekirdi ama tek tip evler hem ucuz oluyor hem de çok daha kısa zamanda bitiriliyordu. Kentin kuzeyinde şimdi dev gibi yeni binalarla bir mahalle kurulmuştu. Birbirinin tıpkısı olan, kışla gibi dört köşe yapılar sıra sıra uzanıyordu. Evler aynı olduğu için sokaklar da birbirine benziyordu. Bu tek tip yollar çoğala çoğala ufka kadar dayandılar. Tıpkı düzgün bir çöl gibi ! Burada yaşayan insanların hayatları da aynı şekilde son derece düzgündü. Çünkü burada her şey hesaplı, her şey planlıydı. Her santim ve her an..." (Momo, s.80)"

Görsel/Gönderge



Gösterge

Momo'da geçmişe atıfta bulunulan amfiteyatronun yansıra günümüz kentlerine atıfta bulunan, büyük kent tasviri de yer almaktadır. Büyük kent tasvirinde aynı boyutta, aynı parseller üzerinde ve aynı cephe tasarımına sahip tek düze mimari yapılar görülmektedir. Bu durum 19. yüzyılda Endüstri Devrimi gibi yenilikçi hareketlerle yeni mimarlık arayışlarının açığa çıkmasının; yeni malzeme ve tekniklerin keşfini ve teknolojisini hızlandırarak geliştirilmesinin, dolayısıyla tekdüze yapıların hızlı bir şekilde üretilmesinin bir sonucu ve ana fikri olarak açıklanabilir (Giedion, 1982). Ende, anlatısında ve eskizinde büyük kenti bu perspektif içerisinde kurgulamaktadır.



Mekân ve zaman bağlamında düşünölen mimarlığın nasıl yaratıldığını anlamlandırmak, insanın kültürel ve sosyal bir varlık olarak çevresiyle, kentle ve mimarlık üzerinden nasıl ilişki kurduğunu açıklayabilmesiyle yakından ilişkilidir. Ende esasında bu düşünce ile zamansızlık kavramının nasıl mekâna yansıdığını anlatmaya çalışmıştır. Zamansızlık ile birlikte koşullu ilişki içerisinde bulunan mekânlarda farklılığın ve özgünlüğün yitirildiği açıkça belirtilmektedir. Her şeyin hesaplı planlı ve monoton olduğu zamansız bir dünyada mekânın da bu ölçüde birbirini taklit eden, tek tip işleve sahip ve “ruhsuz” bir ifadeye bürünmesinin kaçınılmaz olmasını anlatmaya çalışmaktadır. Ende daha detaylı anlatımla zamansızlık ve mekânsızlık ifadelerini “hiçbir zaman sokağı” ve “hiçbir yerde evi” gibi isimlendirmelerle ifade etmiştir. Yani eserde mekânın özü, mekânı sonlu ve sonsuz arasında sınırlandırmakta karşılık bulmaktadır.

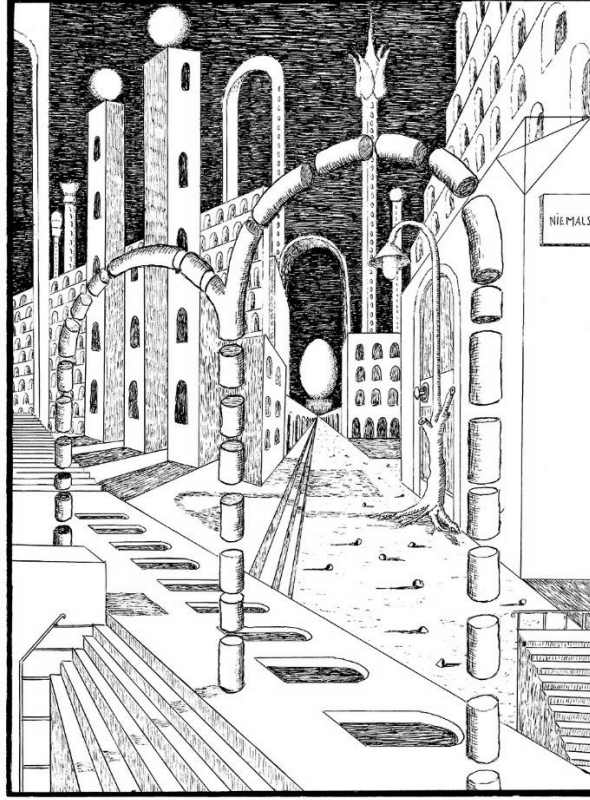
Tablo 4. Zamansızlığın Getirdiği Mekânsal Karmaşa

Metin

“...Sanki bu mahalle, zamanın bittiği yerde. Ve kız bu sınırı geçti. ... Sokak taşlarının üstüne düşen gölgeler başka başka yönlerdeydi. Şuradaki ağaç sanki sol taraftan ışık alıyordu, onun yanındaki ev sağdan, ilerideki anıtsa önden aydınlanıyor gibiydi. Üstelik bu anıt gerçekten de çok garipti. Küp şeklinde kocaman siyah bir taşın üzerinde dev gibi bir yumurta duruyordu.”

“...bu sokak diğerlerine benzemeyen bambaşka bir sokaktı. Aslında daracık bir sokaktı. Sağında ve solunda kuleler ve balkonlarla süslenmiş camdan saraylar vardı. ... Momo duvarda, başının üzerinde, mermer bir sokak levhası gördü. Üstünde altın harflerle şu yazılıydı: Hiçbir Zaman Sokağı...”(Momo, s. 146)”

Görsel/Gönderge



Gösterge

Momo'daki mekân, çalınan zamanın yani zamansızlığın getirileriyle birlikte ifadesiz düzlemlerin iç içe geçmesiyle sonuçlanmıştır. Pencereilerin yerde, merdivenlerin düşeyde kurgulanması, insan hareketlerinin tersiyle sonuçlanması, düşey düzlemlerin yatay düzlemlerle yer değiştirmesi gibi ifadelerle zamansızlığa vurgu yapan mekânsal bir karmaşa ortaya çıkmıştır.

Ende, dönemin karmaşık sosyal yapısını dikkate alarak hem yazınsal metinde hem de eskizlerde zaman, mekân, kent, çevre, aidiyet ve kimlik gibi kavramları çocuğa görelilik ilkeleri ile çocuğun hayal gücüne seslenen bir yöntemle açıklamaya çalışmıştır. Dönemin çocuk edebiyatı için alışlagelmişin dışında bir mimari arka plan oluşturan yazar, ağaç gövdelerinin aydınlatma direklerine dönüştüğü, zeminde düşey pencerelerin olduğu, tekrarlayan mimari öğelerin bulunduğu sürrealist bir ifade biçimi ile zamansızlığı ve mekânsızlığı çocuk okuyucuya aktarmayı başarmıştır. Ende kitabındaki mekânları zamanın bittiği yere konumlandırmaktadır. Zaman ve mekân arasındaki belirli sınırın ve iç içe geçmişliğin olabileceğini yoruma açık bir biçimde okuyucuya bırakmıştır. Boyut farkına da vurgu yapan bu iç içe geçiş ile mekânın niteliği bozulmakta, mekân "gerçeküstü" bir biçimde tasvir edilerek okuyucuya sunulmaktadır.

4. Sonuç



Momo, çocuk edebiyatı alanında mekân ve çocuğa görelik kavramlarının bir arada çözümlendiği bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Michael Ende'nin başyapıtı "Momo"yu keşfederken bu iki kavramın başarılı bir şekilde iç içe geçtiği görülmektedir. "Momo" genç okuyuculara, fiziki mekânın soyut derinlikle dolu olduğu bir dünya sunmaktadır. Ende, yalnızca çocukların hayal gücünü harekete geçirmekle kalmayıp, aynı zamanda karmaşık toplumsal temaları sindirilebilir ve genç beyinlere uygun bir şekilde ele alan bir anlatıyı işlemiştir. Böylelikle Momo'yu okumak, var olan mekânın çok yönlü doğasını keşfetmeye olanak tanırken, fantastik bir anlatım yapısıyla mimari ilkelere değinerek mekânın çocuklara uygunluğunu da sağlamaktadır.

Momo karakterinin yaşadığı yerleşim, zaman kavramının doğasını yansıtan, karmaşık mimari ayrıntılarla bezenmiş tekdüze bir kentsel manzara olarak tasvir edilmektedir. Ende, mekânsal ve kentsel tanımlarına gerçeküstücülük unsurlarını işlemekte ve Momo'nun maceralarına paralel bir merak ve gizem duygusu yaratmaktadır. Ayrıca tüm hikâye boyunca zaman akışkan ve şekillendirilebilir olarak tasvir edilmektedir. Karakterler hem durgunluk hem de hızlanma anlarını yaşamaktadır. Zamanın bu biçimdeki manipülasyonu, kitabın ana konsepti olan şimdiki zamanda yaşamının önemini vurgulamaktadır. Ende; edebî bilimi, mekânı, zamanı ve mimariyi özgün bir biçimde iç içe geçirerek okuyucuları zamanla kendi ilişkileri üzerine düşünmeye davet etmekte ve onları çevrelerini sorgulayıcı bir mercekle yeniden düşünmeye teşvik etmektedir.

Momo'da yazınsal metin ile eş zamanlı sunulan; sınırları, ifadeleri ve mimari nitelikleri belirgin olan mekânsal eskizler, göstergebilim çerçevesinde yazınsal bir metin gibi okunarak algılanabilme özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla yazınsal metnin bir parçası olarak sunulan bu eskizler, edebî metne daha çok anlam katılmasını ve okuyucuya aktarılan mekânın kolaylıkla algılanabilir olmasını sağlamıştır. Momo'da eskizlerin yazara ait olması anlatımda etkileyciliği daha çok artırmıştır. Öyle ki sözcükler ile anlatılanları okuyucuların belleğinde canlandırabilmelerini; aynı zamanda düş, düşünce gücü ve mekân algısını hem yazı hem de eskizlerle aktarabilmeyi sağlamıştır.

Çizgilerden oluşan biçimler ve görseller yazınsal metne anlam katılmasını artırmış, çocuğa görelik ilkesi ile birlikte okuyucuya çift yönlü bir okuma sağlanmıştır. Yazınsal metni bütünler nitelikte olan resimler, çocuğa anlatılan mekânı ve zaman kurgusunu pekiştirmektedir. Tüm bunlarla birlikte okurun kendi duygu ve düşüncelerinin yer bulabileceği yoruma açık anlam boşluklarıyla da zenginleştirilmiştir. Çocuğa görelik ilkesi ile hareket edilen eserde mimari materyaller etkili bir biçimde yazınsal metin ile ilişkilendirilerek çocuk okuyucunun anlatılmak istenene dikkatini yoğunlaştırması sağlanmıştır. Özellikle anlatılmak istenen hayal gücüyle bütünleşik zaman ve mekân kurgusu olay örgüsünü yönlendiren en büyük etkenler olarak kullanılmaktadır.

Michael Ende'nin Momo eserini merkeze alarak 20. yüzyıl çocuk edebiyatı literatürüne genel olarak bakıldığında endüstriyel gelişimin edebiyat alanyazına etkisi ile birlikte toplumsal sorunlar, askeri temalar, endüstri içinde sömürülen işçi ve sanatçı sınıfı, belirgin tüketim

toplumuna özgü eleştirel yaklaşım ve özellikle çocuğu temel alan eğitim-öğretim felsefesi ile çocuk odaklı ve faydacı yaklaşımlar tespit edilmiştir. Bu çalışma ile birlikte tespit edilen sonuçlar 20. Yüzyılın genel edebiyat paradigmasının çocuk merkezli tavrını yansıtmaktadır. Günümüzde de benzer toplumsal sorunlar ve eğitim-öğretim sorunlarına tarihten ilham alarak bir yön verebilmek bu tür araştırmaların niteliğine kaynak oluşturmak gereklidir. Çocuğa görelilik kavramı 20. Yüzyılda belirgin bir bağlam olarak görev yapmakta, bu durum sosyolojik olayların etkilerini esere yansıtmakta, edebiyat ve mimarlık gibi iki ana sanat dalının ortak kesişiminde anlam bulmakta ve günümüze kadar değerlendirilerek ulaşmaktadır. Çocuk merkezli yaklaşımı benimseyen yazarlara güçlü referanslar veren bu dönem ve eser, çocuk okuyucunun bu eseri ve eserin mesajlarını algılamada özellikle mekân kavramını fantastik ve renkli bir anlatımla kullanılabileceğini göstermektedir.

Dolayısıyla bu çalışmada yorumu açık, hayal gücü ile zenginleştirilmiş, dönemin sosyal karmaşasının yazınsal metne indirgendiği mekânsal noktalar belirlenmiştir. Hem yazınsal metnin hem de mekânsal eskizlerin bir arada kullanımı çocuk okuyuculara anlatımı başarılı bir şekilde ulaştırmakta ve bu araştırma sonucunda yeni tekniklerle geliştirilebilmektedir. 20. Yüzyılda taş baskı üzerine yapılan resimler günümüzde yeni teknolojilerle desteklenebilmektedir. Çocuğa görelilik kavramını güçlendiren ve daha da kolaylaştıran bu durum o dönemin şartlarındaki Momo gibi nitelikli eserlere dikkat çekmektedir.

İletilen mesajın çocuk okuyucuya başarılı bir şekilde ulaşması bu araştırmanın temel sorularından biridir. Aynı zamanda ulusal ve uluslararası alanda bu tür çalışmaları benimseyen araştırmacıların uygulayabileceği anahtar kavramlar olarak bu çalışmada tespit edilmiştir. Eğitim ve yönetimde söz sahibi olan, kişilerin sosyal etkiler, tarihsel bakış, çocuk merkezli yaklaşım, mekânsal göndergeler ve eskiz/yazılı göstergelerin birlikteliğine dikkat çekerek eğitim planlamalarını bu doğrultuda yapmaları önerilebilir. Ancak elde edilen bu mevcut veriler değerlendirmeye ve görüş önerilerine açık bir niteliğe sahiptir.

5. Teşekkür

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli görüş ve önerilerine başvurduğum sayın Doç. Dr. Işıl ÇOKUĞRAŞ'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akkaya, E. (1996). *Michael A. H. Ende'nin Momo ve Peyami Safa'nın Matmazel Noraliya'nın Koltuğu eserlerinin anlatım teknikleri, mekan ve zaman bakımından mukayesesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncüyıl Üniversitesi.
- Colebrook, C. (2013). *Gilles Deleuze*. (Çev. C. Soydemir). Doğu Batı Yayınları.
- Dankert, B. (2016). *Michael Ende: Gefangen in Phantasien Gebundene Ausgabe*. Lambert Schneider in Herder.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. Tudem Yayınevi.
- Ende, M. (2017). *Momo: Ya Da Zaman Hırsızlarının Ve Çalınmış Zamanı İnsanlara Geri Getiren Çocuğun Tuhaf Öyküsü*. (Çev. L. Çalışkan). Pegasus Yayınları.
- Erşahan, K. (2019). *Michael Ende'nin çeviri çocuk edebiyatı kitaplarının çocuk edebiyatına uygunluğu ve çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Ewers, H. (2018). *Michael Ende neu entdecken: Was Jim Knopf, Momo und die Unendliche Geschichte Erwachsenen zu sagen haben*. Alfred Kröner Verlag.
- Giedion, S. (1982). *Space, Time and Architecture: The Growth of a New Tradition*. Harvard University Press.
- Huebner, K. (1982). *Jim Knopf und Lukas – im 21. Jahrhundert?*. literaturkritik.de.
- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. Abece.

Extended Summary

1. Introduction

The fantasy children's book author Michael Ende and his work Momo enable the child reader to convey the narrative, which emphasizes the relationship between time and space, in the most effective way. In doing so, he makes effective use of the basic features of children's literature and the concept of suitability for children. The 20th century character of children's literature is particularly evident in Michael Ende's work "Momo". The author uses the literary text to draw attention to the urban fiction of the time and presents the reader with the advantages of the industrial city and the places of the old days at the same time as his own sketch and written narrative.

2. Method

The primary method used in this study was document analysis, which is a qualitative research method. As a secondary method, the sections of the book with a strong emphasis on space and the author's sketches accompanying these sections were presented to the reader simultaneously within the framework of semiotics, and the interpretation of the spatial problems was determined together with the reader.

3. Findings, Discussion and Results

Although Momo is a children's book, it emphasises the workers and artists who are exploited within the system, especially in its critique of consumer society. The author achieves this quality of the book by using the basic principles of fantasy writing and moving away from a simple narrative without losing aesthetic integrity. The mysterious plot and spatial infrastructure of Momo captivates the child and lays important foundations in his consciousness, such as problems of environment and urban identity, human relationships and sensitivity.

Momo appears as a work in the field of children's literature in which the concepts of space and relevance for children are analyzed together. An examination of Michael Ende's masterpiece "Momo" shows that these two concepts are successfully interwoven. "Momo" offers young readers a world in which physical space is filled with abstract depth. Ende has created a narrative that not only stimulates children's imaginations, but also tackles complex social issues in a way that is understandable and suitable for young readers. Thus, when reading Momo, one can not only discover the versatility of existing space, but also ensure its suitability for children by touching on architectural principles with a fantastic narrative elements.

The settlement in which the character Momo lives is depicted as a monotonous urban landscape adorned with complex architectural details that reflect the essence of the concept of time. Ende weaves elements of surrealism into his spatial and urban descriptions, creating a sense of wonder and mystery parallel to Momo's adventures. Furthermore, time is depicted as fluid and malleable throughout the story. The characters experience both moments of stasis

and acceleration. This manipulation of time emphasizes the importance of living in the present, and this is the main concept of the book. End; Through the unique interweaving of literary studies, space, time and architecture, the book invites readers to reflect on their own relationship with time and encourages them to reconsider their surroundings through a curious lens.

The spatial sketches presented simultaneously with the literary text in Momo, whose boundaries, forms of expression and architectural qualities are clear, have the characteristic of being read and perceived as a literary text within the framework of semiotics. These sketches, presented as part of the literary text, thus add more meaning to the literary text and make the space conveyed to the reader easily perceptible. The fact that the sketches in Momo are by the author has added to the impressiveness of the narrative. This allows readers to remember what is explained in words. At the same time, it allowed us to convey the dream, the power of thought and the perception of space through both the writing and the sketches.

Forms consisting of lines and images enhance the meaning of the literary text, and the principle of child relativity offers the reader a two-sided reading. In addition, the text is enriched with gaps in meaning that are open to interpretation, in which the reader's own feelings and thoughts can find a place. In the work, which is based on the principle of suitability for children, architectural materials are effectively combined with the literary text so that the child reader can concentrate on what is to be explained. In particular, the temporal and spatial fiction associated with the fantasy to be narrated are used as the main factors guiding the plot. Therefore, this study has identified spatial points that are open to interpretation, enriched with fantasy and in which the social chaos of the time is reduced to a literary text. However, this existing data is open to evaluation and suggestion.



Bad Characters in Fictional Children's Books and Student Perceptions*


Bilge DESTEGÜLOĞLU **

Abstract. The research was carried out in order to determine how the bad characters in fictional children's books look and the views of secondary school students about bad characters. The study was designed with phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. While determining the documents to be examined, the diversity of authors and publishers was taken into consideration. In addition, secondary school students were determined by the easily accessible sampling method and semi-structured interviews were conducted with the students. In the interview form created to get the opinions of secondary school students about bad characters, students were asked to write stories, describe the bad guys and paint the bad ones. In this context, the appearances of bad characters in children's books are shaped under various categories such as "appearances of physical characteristics, views of behavior, views of nicknames and views of professions". In addition to the examination of the works, it was learned and evaluated through the semi-structured forms applied in order to determine the thoughts of the secondary school students about the bad characters. Within the results obtained, it has been observed that children's books contain some stereotypes while depicting bad characters. The similarities between the bad character perceptions of the students in the study and the characters described as bad in the examined books draw attention.

Keywords: Children's books, secondary school students, character, bad character.

How to cite: Destegüloğlu, B. (2024). Bad characters in fictional children's books and student perceptions. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(1), 46-75.

* This study is based on the master's thesis entitled "*The view of bad characters in children's books and perceptions of second school students on bad characters*" which was completed in 2020 by the author under the supervision Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ.

**  Res. Asist., Çukurova University, Faculty of Education, Department of Turkish Education. Adana, Türkiye, e-mail: bdesteguloglu@cu.edu.tr


Kurgusal Nitelikli Çocuk Kitaplarında ve Öğrenci Algılarında Kötü Karakterler*

Bilge DESTEGÜLOĞLU

Öz. Araştırma, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında bulunan kötülerin nasıl görüldüğünü ve ortaokul öğrencilerinin kötüler ile ilgili görüşlerini tespit edebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle kurgulanmıştır. İncelenecek dokümanlar belirlenirken yazar ve yayınevi çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Bunun yanında ortaokul öğrencileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenerek öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kötü karakterler ile ilgili görüşlerini alabilmek amacıyla oluşturulan görüşme formunda, öğrencilerden hikâye yazmaları, kötüyü tanımlamaları ve kötüyü resmetmeleri istenmiştir. Bu kapsamda çocuk kitaplarında kötü karakterlere ilişkin görünüm “fiziksel özelliklere ilişkin görünüm, davranışlara ilişkin görünüm, lakaplara ilişkin görünüm ve mesleklere ilişkin görünüm” şeklinde çeşitli kategoriler altında şekillendirilmiştir. Eserlerin incelenmesine ek olarak ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlere ait düşünceleri, yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla tespit edilerek değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar dâhilinde kötü karakterler betimlenirken çocuk kitaplarının kimi stereotipler barındırdığı tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin kötü karakter algıları ile incelenen kitaplarda kötü olarak betimlenen karakterlerin görünümleri arasında benzerlikler dikkat çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk kitapları, ortaokul öğrencileri, karakter, kötü karakter.

* Bu çalışma Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ danışmanlığında, yazar tarafından 2020 yılında tamamlanan “Çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin görünümü ve ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlere ilişkin algıları” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Adana, Türkiye e-posta: bdesteguloglu@cu.edu.tr

1. Giriş

Çocuklar yaşamlarında, her zaman herkesin iyi ve doğru davranışlar sergilediği olaylarla karşılaşmamaktadır. Dolayısıyla çocuklar için yazılmış eserlerde de sevgi, saygı ve barış gibi olumlu konular yer aldığı gibi ölüm, boşanma, şiddet, akran zorbalığı ve göç gibi olumsuz konular da yer almaktadır. Bu tarz olumsuz konuların çocuk kitaplarında yer alması, o problemlerle karşı karşıya kalan çocukların problemleri çözme yetisi kazanmasına (Yılmaz & Yakar, 2018) katkıda bulunabilir. Çocuğun estetik yönden gelişmesine katkıda bulunan, okuma alışkanlığı kazandıran ve çocuğu duyarlı bir şekilde yetişkinliğe hazırlayan edebiyata, çocuk edebiyatı denilmektedir (Şirin, 2007). Yetişkin kitaplarından beklenenlerin ve okuma yöntemlerinin farklı olduğu çocuk edebiyatının (Hunt, 2007; Akt. Al Darwish, 2015) ortaya çıkışı imkânsızlıklarla savaşıyor orta sınıfın yükselişiyle doğrudan ilintilidir (Rose, 1984; Akt. Rijke, 2021). Bu edebiyatın tema, resim ve karakter gibi bileşenleri bulunmaktadır. Bileşenlerden biri olan karakter, Püsküllüoğlu (1994) tarafından roman ve öykü gibi yazınsal ürünlerde duygu, düşünce, davranış bakımından aktarılan kişi şeklinde tanımlanmaktadır. Eserlerde karakterler; kimi zaman kedi, köpek gibi hayvanlar kimi zaman ise kitabın hitap ettiği yaş grubuna uygun “çocuk” karakterlerdir (Lukens vd., 2018). Çocuk karakterlerin ana karakter olduğu kurgularda anne, baba, büyükbaba, öğretmen, idareci veya amca/teyze gibi yetişkin karakterler bulunabilir (Erdem, 2011). Edebî eserlerdeki bu karakterler, anlatıda çatışma ortamının, aksiyonun nedenidir. Anlatıda çatışma ortamının, aksiyonun nedeni olan karakterler, edebî nitelikli çocuk kitaplarında özdeşim kurma rolüyle de ön plana çıkarlar. Nitekim yapılan araştırmalar, küçük okurların, kitaplardaki karakterler ile özdeşim kurma olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Karatay, 2014; Lukens vd., 2018; Oğuzkan, 2013; Sever, 2017; Temizyürek vd., 2016). Çatışma ortamına bağlı olarak okuyucunun algısına göre iyiliğin ya da kötülüğün tarafını tutarak/destekleyerek olumlu veya olumsuz karakter kimliği edinmiş olurlar (Karatay, 2014). Tüfekçi Can (2014) da çatışmada, düşman karakterlerin çocuğun taraf tutarak iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırma olanağı sunabileceğini ifade etmektedir.

Çocuklar, kendini ve başkalarının hayatlarını, okudukları kurgularda iyi ve kötü özellikleriyle betimlenen karakter ile özdeşim kurarak görebilmektedir (Ural, 2015). Bununla birlikte anlatılardaki karakterlerin kim olduğunun bir önemi yoktur. Küçük okurlar, okudukları kitaplarda yer alan karakterler ile özdeşim kurduklarında karakterlerin kimi zaman arkadaşı, kimi zaman ise bizzat kendisi olur. Belki günlük hayatta hiç karşılaşmadıkları hatta karşılaşamayacakları olaylara, durumlara ve hayatlara tanıklık ederler. Çocukların eserlerdeki karakterlerle özdeşim kurması, hayatta karşılaşabileceği olumlu veya olumsuz durumlara ön hazırlık olarak düşünülmesi açısından önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin ele aldığı durum ve olaylarla çocuğu hayata hazırladığını ifade eden bu görüş pek çok araştırmacı tarafından da desteklenmektedir (Özdem, 2014; Şimşek & Yakar, 2014; Yılmaz & Yakar, 2018). Günümüzde çocuğu bekleyen ideal bir dünya bulunmadığı için Özdem’in (2014) de dikkat çektiği gibi çocuk, kitaplarda stereotipler

barındırmayan karakterler aracılığıyla gerçeklerle karşılaşp bunlarla baş etmeyi öğrenmek zorundadır. Çünkü gerçek dünyada iyi insanların yanında kötü insanlar da bulunmaktadır. Dolayısıyla karakterler, idealize kalıplara sokulmadan günlük hayattaki karakterler gibi iyisiyle kötüsüyle sunulmalıdır (Yavuzer, 2009; Karataş, 2014). Bu konuda Çatalcalı Soyer (2009), kimi okul öncesi kitaplarda okuyucuya sürekli geleneksel yaşamın ve ilişki kalıplarının dışlanmakta olduğu stereotiplere yer verildiğini ifade etmektedir. Sosyolojik ve psikolojik teorilerle oluşan stereotipler (Fedor, 2014) çocuk kitaplarında genellikle cinsiyet özelinde öne çıkmaktadır.

Çocuk kitaplarında bulunan karakterler özelinde literatür incelendiğinde birçok çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların karakterlerin cinsiyeti (Craft, 1993; Çınar, 2015; Ernst, 1995; Doğan Güldenoğlu, 2018; Kortenhau & Demarest, 1993; Vannicopulou & Çiftçi Yeşiltuna, 2004), yaşı (Robinson & Anderson, 2006; Robinson, Callister, Magoffin & Moore, 2007; Yakar & Yılmaz, 2019) ve giyim tarzları (Heine, Inkster, Kazemek, Williams, Raschke & Stevens, 1999; Çınar, 2011) ile ilgili olduğu görülmüştür. Devamında aile bireyleri (Taylor, 1980; Kimball, 1999; Göksel, 2019), meslekler (Barone, Meyerson & Mallette, 1995; Yılmaz & Yakar, 2022; Serttaş, 2019) ve hayvanlar (Newman, 1987; Uğurlu, 2013; Williams, 2014; Yılmaz, 2016; Peker & Ahi, 2019) kapsamında da karakter odaklı çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Son olarak literatürde çocuk karakterlerin iyilik-kötülük algısı üzerinden değerlendirildiği bir çalışma tespit edilmiştir (Spanothymiou vd., 2015). Bu bağlamda söz konusu araştırma kapsamında kötü karakterlerin nasıl yer aldığına ve öğrencilerin kötü algılarına yönelik bulguların alan yazınına özgün bir katkı sunacağı öngörülmüştür. Yetiştikleri toplumun ürünü olan çocukların düşünce dünyaları, toplumda genelgeçer bir şekilde kabul görmüş kimi şekilci ön yargılarla yoğrulmuş olabilir. Dolayısıyla çalışmada, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin görünümlerini ve kötü karakterlerin görünümlerine ilişkin öğrenci algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin görünümleri nelerdir?” ve “Ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlerin görünümlerine ilişkin algıları nelerdir?” sorularına çalışmada cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile kurgulanmıştır. Olgubilim deseni, tamamen yabancı olmadığımız ama aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji betimleyici bir çalışmadır. Bu bağlamda genelleme yapmaktan ziyade olguları tanımlamak önemlidir (Baş ve Akturan, 2008). Fenomenoloji çalışmalarında insanların fenomeni nasıl algıladıkları ve yorumladıkları, fenomen hakkında ne hissettikleri ve nasıl hatırladıkları üzerinde durulur (Patton, 2014). Çalışmada da kötü karakterler ve onların görünümleri ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verildiği için olgubilim deseni tercih

edilmiştir. Ayrıca kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında kötü karakterlerin görünüşleri tespit edilerek gerçek ile kurgu arasındaki ilişki betimlenmiştir.

2.2. İncelenen Dokümanlar ve Katılımcılar

2.2.1. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada, 26 yazarın 33 kitabı incelenmiştir. Kitaplar belirlenirken çeşitli kriterler belirlenmiştir. Kriterler arasında kitapların farklı yayınevleri tarafından basılması, güncel veya güncelliğini koruyor olması ve en önemlisi “kötü karakter” barındırıyor olması dikkate alınmıştır. Araştırmada incelenecek çocuk kitaplarına ait künye ve kısaltmalara ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Kitapların Künye ve Kısaltmalarına İlişkin Bilgiler

Yazar İsmi	Kitap İsmi	Kısaltmalar
Aslı DER	Darmadağın	Dar
Aslı TOHUMCU	Kaya Çıkmazı’ndaki Okul	KÇO
Ayhan BOZ FIRAT	Sokakta Tek Başına	STB
Aytül AKAL	Süper Gazeteciler 1	SG 1
Cemil KAVUKÇU	Yolun Başındakiler	YB
Delal ARYA	Pera Günlükleri 1	PG 1
Elif ŞAFAK	Sakız Sardunya	SS
Fusun ÇETİNEL	Sırlar Yolu	SYo
Gülsevin KIRAL	Çalınan Kent	ÇK
Gülsevin KIRAL	Umut Sokağı Çocukları	USÇ
Gülten DAYIOĞLU	Yurdumu Özledim	YÖ
H. Salih ZENGİN	Şişkonun Bütün Adamları	ŞBA
Hasan Ali TOPTAŞ	Ben Bir Gürge Dalıyım	BBGD
İsmet BERTAN	Şaşkın Cengâver	ŞC
İsmet BERTAN	Korsan Kızlar Akdeniz Piri Reis’ten Sorulur	KK
Koray AVCI ÇAKMAN	Gizemli Olimpos Kafadar Kuzenler Antalya’da	GO
Koray AVCI ÇAKMAN	Uyuyan Topaç	UT
Mavisel YENER	Çılgınlar Sınıfı Korsan Takımı	ÇSKT
Mavisel YENER	Dolunay Dedektifleri 1	DD 1
Mine SOYSAL	Daralan	D
Miyase SERTBARUT	Çöp Plaza	ÇP

Miyase SERTBARUT	Sınıfta Kalanlar Okul Açtılar	SKOA
Müge İPLİKÇİ	Kömür Karası Çocuk	KKÇ
Müge İPLİKÇİ	Yalancı Şahit	YŞ
Nazlı ERAY	Karga Feramuz'un Aşk	KFA
Necati GÜNGÖR	Sessiz Yürek	SY
Ömer AÇIK	Montsuzlar	M
Sevgi SAYGI	Babam Nereye Gitti?	BNG
Sevim AK	Domates Saçlı Kız	DSK
Sevim AK	Horoz Adam ve Korsan	HAVK
Tuncel ALTINKÖPRÜ	Serüven Peşinde Kâhin	SPK
Yeşim SAYGIN ARMUTAK	Hayaletli Gölün Çocukları	HGÇ
Zülfü LİVANELİ	Son Ada'nın Çocukları	SAÇ

2.2.2. Katılımcılar

Çalışmada incelenecek kitaplar belirlendikten sonra kötü karakterler ile ilgili çocukların da düşünceleri alınmak istenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla Erzurum'da bir devlet okulundaki öğrencilere ulaşılmış ve görüşme formu uygulanmıştır. Zengin veri elde edebilmek amacıyla farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler seçilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine ulaşamadığı için sadece 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada görüşleri alınan öğrencilerin kısaltmalarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Katılımcıların Çalışmada Gösterilişi

	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kız	1n, 3n, 5n, 7n	1n, 3n, 5n, 7n, 9n, 11n, 13n	1n, 3n, 5n, 7n
Erkek	2n, 4n, 6n, 8n	2n, 4n, 6n, 8n, 10n, 12n	2n, 4n, 6n, 8n

Tabloda görüldüğü gibi tek sayılar kız, çift sayılar ise erkek öğrencileri temsil etmektedir. 15'i erkek 14'ü kız olmak üzere toplam 29 öğrencinin kötü karakterlerle ilgili düşünceleri alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

İlk olarak çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen eserler yayınevlerinden temin edilmiştir. Çalışma için doygun veri elde edebilmek düşüncesiyle 33 çocuk kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplarda karakterlerin kötü olarak ele alınmasının en önemli kriteri, kimi olumlu davranışlarda bulunsalar dahi karakterlerin genel görünümünde olumsuzluklar barındırmasıdır. Devamında öğrencilerin kötü karakterlerle ilgili görüşlerini alabilmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce araştırmacı ve bir nitel araştırma uzmanı tarafından 3 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formda öncelikle öğrencilerden kötü bir karakteri merkez alarak bir



hikâye yazmaları, hikâyeden bağımsız olarak kimlerin “kötü” olarak adlandırılabilceğini yazmaları ve kötü karakterin dış görünüşünü resmetmeleri istenmiştir. Daha sonra dört öğrenci üzerinde formun pilot uygulaması yapılmış ve formun amaca hizmet ettiği tespit edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uygulamada önemli rol oynayan bir öğretmen aracılığıyla öğrencilere ulaşılarak veriler toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmaya konu olan kitaplar araştırmacı tarafından okunarak bir sınıflandırma ve kodlama sistematığı oluşturulmuştur. Buna göre kitaplarda yer alan kötü karakterlere odaklanılmış ve bu karakterlerin kurgularda yer yer iyi görünümlere sahip olsa da genel çerçevede nasıl görüldüğü betimsel analiz yoluyla tespit edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda oluşan veri seti daha da derinleştirilerek içerik analizine tabi tutulmuş, veriler yeniden gözden geçirilmiş ve kötü karakterlere ilişkin görünümler “fiziksel görünümleri, davranışları, lakapları ve meslekleri” şeklinde çeşitli alt başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Devamında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme verileri de analiz edilmeye başlanmıştır. Veriler, nitel araştırma yaklaşımının gerektirdiği şekilde dikkatle incelenmiş, sırasıyla sınıflandırma ve kodlama işlemi yapılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırabilmek için ise ilgili kategoriler altında düşünülen kodlar doğrudan aktarımla verilmiş, bu kodların hangi kitabın hangi sayfasında geçtiği parantez içi ifadelerle belirtilmiştir. Ayrıca geçerlik sağlama metodu olarak öğrencilerden elde edilen hikâye ve resimlere de çalışmada yer verilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada kullanılan her bir alıntıdan sonra parantez içerisinde kitap ismi kısaltması/ öğrenci sınıf seviyesi (6-7-8) ve sayfa numarası/ öğrencinin kimliğini belirten numarası (1n, 2n, 3n...) verilmektedir.

3.1.Çocuk Kitaplarında Kötü Karakterlerin Görünümleri

3.1.1. Çocuk Kitaplarında Yer Alan Kötü Karakterlerin Fiziksel Görünümleri

3.1.1.1. Vücut yapılarına ilişkin görünümler

Çocuk kitaplarında bulunan kötü karakterlerin vücut yapılarına ilişkin görünümlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Eserlerde karakterler tıg gibi, ince, iri yarı, tombul, göbekli, hafif şişman, atletik yapılı ve zayıf şeklinde betimlenmektedir. Vücut yapıları vurgulanan karakterlerin rollerinin ise arkadaş, akraba, doktor, öğretmen, kadın, komşu, otel sahibi, haydut, komşu çocuğu, cezaevi müdürü, dev, cüce ve denizci olduğu tespit edilmiştir. Örnek verilecek olursa kitaplarda öğretmenlerin, çoğunlukla iri yarı (YB 56), göbekli (BNG 15) ve tombul (SS 28) olarak resmedildiği dikkat çekmektedir. *Babam Nereye Gitti?* isimli eserde öğretmen rolündeki karakterin vücudu, *O zamanlar takılmış bu isim, ama şimdi düz üçgen. Kocaman bir göbeği var.* (15) ifadeleriyle betimlenmiştir. Fazla kilolu bir şekilde betimlemelerin yanında atletik olarak da ele alınan öğretmen branşlarının olduğu *Yolun Başındakiler* adlı kitapta geçen *Öğrencilere yasak olduğunu, oradan giriş çıkış yapılamayacağını yine daha sonra*



öğreneceği ortadaki kapıda, uzun boylu, zayıf ama atletik yapılı biri belirdi. (54) cümlesinden anlaşılmaktadır.

Öğretmen rolünün yanında arkadaş rolünde bulunan karakterlerin de genellikle iri yarı, tombul ve kilolu olarak kurgulandığı görülmektedir (HGÇ 47; STB 26). Ayrıca kabalıkları ile öne çıkan kötü karakterlerin genellikle iri yarı/göbekli olması dikkat çekmektedir (STB 26; UT 79; PG 1- 124; D 21; USÇ 13; ÇP 92; YŞ 107; ŞC 139; ÇSKT 48; GO 43; KÇO 21). Bu durum *Uyuyan Topaç* adlı eserde, *Güneş gözlüklü, iriyarı bir adam çıktı verandaya, "Hey! Kim var orada?" diye bağırdı.* (79) şeklinde aktarılmıştır.

3.1.1.2. Boylara ilişkin görünüm

İncelenen kitaplarda kötü karakterlerin boylarında çeşitlilik olduğu (kısa, orta, uzun) görülmektedir. Boyları ile öne çıkan kişiler rol olarak arkadaş, bekçi, cüce, öğretmen, büyümlü canlı, kaçakçı, cezaevi müdürü, güvenlikçi, zabıta, korsan, hırsız ve heykeldir. Kısa boylu olarak betimlenen karakterler doğüstü güçlere sahip canlı (ŞÇ 34), öğretmen (YB 57; SS 28), kaçakçı (DD 1- 100; ÇK 47), cüce (SPK 35; ŞC 50), cezaevi müdürü (YŞ 107), güvenlikçi (ÇP 81), zabıta (KKÇ 40-41), bekçi (KÇO 13) ve heykeldir (KFA 116). Genellikle okulda otoritenin-baskının temsilcisi öğretmenlerin (YB 57; SS 28) ve bir ülkenin-kurumun güvenliğinden sorumlu görevlilerin (ÇP 81; KKÇ 40-41; KÇO 13) kısa olarak kurgulanmaları dikkat çekmektedir. Devlet memuru olarak verilen öğretmenin boyunun *Sakız Sardunya* adlı kitapta *Sinan Bey kısa boylu, tombul ve parlak yüzlü bir adamdı. Koyu çerçeveli, kalın camlı gözlüklerinin ardında devamlı gözlerini kırpiştirirdi. Neredeyse keldi. Bir tutam saçını kafasının sağ tarafından soluna atar, kelini kapatmaya çalışırdı.* (28) cümlelerinden kısa olduğu vurgulanmaktadır.

Boyları uzun olarak verilen kişiler ise arkadaş (STB 72; YB 87; PG 1- 35), ağaç kesen insan (BBGD 59), büyümlü kadın (PG 1-58), korsan (ÇSKT 63), güvenlikçi (ÇP 82) ve öğretmendir (YB 54). Uzun boylu çocukların kendilerinden kısa boylu olan çocuklara karşı zorbalıkları dikkat çekmektedir (STB 72; YB 87; PG 1- 35).

Son olarak kitaplarda orta boylu kötü karakterin sadece *Sokakta Tek Başına* adlı kitapta akran rolünde olduğu, *Bunu söylerken çevik bir hareketle ayağa fırladı Hayri. Orta boylu, tıknazdı.* (68) cümlelerinden anlaşılmaktadır.

3.1.1.3. Gözlere ilişkin görünüm

Kötü karakterlerin gözlerine ilişkin bulgular da tespit edilmiştir. Gözleri betimlenen kişiler rol olarak arkadaş/akran, büyümlü kadın, kaçakçı, baba, müdür yardımcısı, akraba, ağaç kesmeye giden insan, dev ve cücedir. Kitaplarda gözler, renklerine ve görünümüne göre ayrı ayrı nitelendirilmektedir. Gözler; renklerine göre buz mavisi, çelik mavisi, ispirto rengi, mavi, gri ve kızıl şeklinde betimlenirken görünümüne göre ise kan çanağı kara çerçeveli, pörtlek, kocaman ve çekik şeklinde betimlenmiştir.

Göz renkleri verilen karakterlerin genellikle renkli gözlere sahip olması dikkat çekmektedir. Renkli gözlerin içerisinde de insan ve cüce olarak kurgulanan kötü karakterin gözlerinin genellikle mavi olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır (ŞC 50; PG 1- 83; STB 67). Bunun yanında

gri gözler (YB 87), ispirto rengi gözler (PG 1 125-126) ve kızıl gözler de (ŞC 155) birer kitapta kötü karakterler özelliği olarak verilmiştir. Kurgularda göz şekillerine göre bakıldığında çekik-kısık gözlerin yanında pörtlek-kocaman gözlerin de bulunduğu görülmektedir. Örnek olarak *İstanbul'u Çalıyorlar!* isimli çocuk kitabında bulunan kaçakçı kadın karakterin gözlerinin görünümü, *Babam salondaki dosyadan bir fotoğraf alıp geldi. Kırmızı pardesü giymiş, kırmızı şapka takmış, kızıl saçlı güzel bir kadının fotoğrafı. Dudakları alaycı bir şekilde kıvrılmıştı; çekik gözlerinde vahşi, hınzır bir ifade vardı. Veli'nin fotoğrafına bakınca içim ürpermişti; ama bu Carmen San Diego'nun yanında Veli, bebek kadar masum kalırdı.* (140) cümleleriyle anlatılmaktadır. Sokaklarda yaşayan çocuk karakterlerin gözleri ise kan çanağı kara çerçeveli (HAVK 50) ve kocaman (STB 66) şeklinde kurgulanmaktadır.

3.1.1.4. Saçlara ilişkin görünümler

Çocuk kitaplarında kötü karakterlerin saçları ile ilgili görünümler de verilmektedir. Eserlerde yer alan saçlar; ağarmaya başlamış, yağlı, sarı, seyrek, dalgalı, kirli, uzun, kırmızı/kızıl, boyalı, kıvrıkcık, kara fırça, kömür karası ve topuz şeklinde kurgulanmıştır. Ayrıca kel/saçsız olarak kurgulandığı da görülmektedir.

Saçları ile öne çıkan karakterler rol olarak ise kaçakçı, cüce, akran/arkadaş/çocuk, haydut, öğretmen, büyülü kadın, cadı ve korsandır. Karakterlerin saçlarının yapıma tarzı, topuz (YB 85) ve sola yatırma (SS 28) şeklinde aktarılmaktadır. Sola yatırıp kelini kapatmaya çalışan öğretmenin saç *Sakız Sardunya* kitabında, *Sinan Bey kısa boylu, tombul ve parlak yüzlü bir adamdı. Koyu çerçeveli, kalın camlı gözlüklerinin ardında devamlı gözlerini kırıştırdı. Neredeyse keldi. Bir tutam saçını kafasının sağ tarafından soluna atar, kelini kapatmaya çalışırdı.* (28) şeklinde betimlenmektedir.

Saçlar yapısına göre kel (DD 1-100; SG 1- 54; YB 57; HAVK 115), yağlı (HAVK 49; SS 107; STB 66), kıvrıkcık (STB 71) ve dalgalı (PG 1 – 58) olarak sınıflandırılmaktadır. Bu saçlar renk olarak ise saçları ağarmaya başlamış (SPK 35), sarı (YB 87; PG 1-58), kırmızı/kızıl (DD 1-101; İÇ 140; ÇSKT 63), boyalı (SG 1- 187) ve kara/kömür (Ş 49; D 26) şeklinde kurgulanmaktadır. Kadın karakterlerin saçlarının genellikle boyalı, erkek karakterlerin ise kel/saçsız olduğu gözlemlenmektedir. Bunların yanında *Pera Günlükleri 1* kitabında olduğu gibi kadın karakterin saçlarının dalga dalga olduğu da görülmektedir (58). Kadın ve erkek karakterlerin yanında çocuk karakterlerin saçları; yağlı, sarı, uzun, dazlak, kömür karası ve kıvrıkcık olarak resmedilmektedir (HAVK 49; YB 87; STB 66; D 26).



SS 107



Ş 50

Şekil 1-2. Kötü Karakterin Saçına İlişkin Görünümler

Ayrıca kitaplarda öğretmen olan erkek karakterin saçsız olması (SS 28; YB 57), kadın karakterin ise saçlarını topuz yapması (YB 85) dikkat çekmektedir.

3.1.2. Kötü Karakterlerin Davranışlarına İlişkin Görünümleri

3.1.2.1. Kabalıklara ilişkin görünüm

Çocuk kitaplarında bulunan kötü karakterlerin kaba davranışlar sergilediği görülmüştür. Karakterlerin istemedikleri olaylar yaşadıklarında, istekleri yerine getirilmediğinde, kurulan düzenleri bozulduğunda, yasa dışı işlerin neden olduğu stres sonucunda, karşı taraf üzerinde hâkimiyet kurmak istediklerinde ve genel itibarıyla huzursuzluk çıkarmak istediklerinde kaba davranışlara başvurdukları gözlemlenmektedir. Bu davranışı sergileyen karakterler kitaplarda; öğretmen, akran, akran annesi, sağlık personeli, müdür yardımcısı, devlet memuru, çocuk, akraba, komşu, avukat, baba, üvey baba, harami başı, anne, korsan ve suç ortağı rollerinde sunulmaktadır.

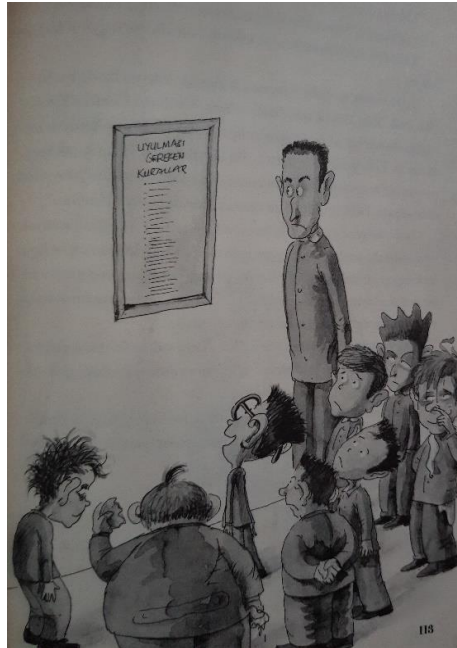
Beklemediği bir anda karşısında aile bireylerini gören dayı karakteri, *Pera Günlükleri1* kitabında *Hangi uğursuz rüzgâr sizi buraya attı Eltaninler! Anneniz babanız size istemediğiniz yerlere girmemeyi öğretmedi mi?* (123) cümleleriyle karakterlere kötü davranmaktadır. Tek kitapta akran annesi, pahalı bir oyuncakçı çocuğun kıracağından korkarak (STB 55) çocuğa karşı kaba bir yaklaşım sergilemiştir. Karakterlerin kendilerinden istenileni yapmadığı durumlarda bu tarz davranışlara maruz kaldıkları da görülmektedir (BNG 121; ŞC 40; DSK 72). Bakışlardan rahatsız olduğu zaman da kaba bir şekilde konuşmak *Çılgınlar Sınıfı-Korsan Takımı* kitapta, *Küçük korsan, "Şu velet ne diye bana bakıp duruyor" dedi huysuzca.* (62) şeklinde betimlenmektedir. Benzer şekilde sırf huysuzluk yapmak için ters davranışlar sergilendiği de eserlerde görülmektedir (D 22; SY 33).

Bir diğer husus kötü karakterlerin karşı tarafı ezme, aşağılama çabaları sonucunda ortaya çıkan davranışlardır (ŞC 38; SYo. 114; HGÇ 46; KK 72; SG 1-76; KÇO 21). Ayrıca diğer kitaplardan farklı olarak *Defneyi Beklerken* kitabında okul arkadaşları Defne'yi ıssız yerlerde sıkıştırıp cinsel içerikli söylemlerde ve tacizde bulunarak rahatsız ettiği görülmüştür (47).

3.1.2.2. Kuralcılıklara ilişkin görünüm

Çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin kuralcı davranışlarına ilişkin görünüm de sıralanmıştır. Devlet ve okul yönetimi gibi resmî kurumların yanında aile içerisinde de kuralların varlığı göze çarpmaktadır. Kural koymanın gerekçesi ise genel itibarıyla karmaşıklığa fırsat vermeden düzeni sağlamaktır (SAÇ 59; ÇŞKT 10; YB 38; M 10; ŞBA 114; KKÇ 44; KÇO 18). Devletin yöneticilerinin kendilerince halkı rahat ettirebilmek adına kural koymaları *Son Adanın Çocukları* adlı eserde, *Bu sorunu gidermek için adanın genel kurulu tarafından yeni kurallar getirilmiştir:* (59) cümleleriyle resmedilmektedir.

Devlet yönetimin yanında okul yönetiminde de öğrencilerin uyması gereken birçok kuralın olduğu görülmektedir. Eserlerdeki, *Taşkınlıkları önlemek adına davranışlara ve kıyafetlere uygun kurallar listesi bulunmaktadır* (ÇSKT 10; YB 38; M 10; ŞBA 114; KÇO 18) ifadesi bu durumu gözler önüne sermektedir. Devlet, okul ve aile içerisindeki kuralların tamamı çocukları kapsamaktadır. Çocukların birçok açıdan kurallar çerçevesinde hayatlarını devam ettirdikleri dikkat çekmektedir.



ŞBA 113

Şekil 3. Kötü Karakterin Kuralcılıklarına İlişkin Görünüm

3.1.2.3. Küfürbazlıklara ilişkin görünüm

Çocuk kitaplarında kötü karakterlerin söylediği küfürle ilgili bulgular görülmektedir. Yaşları yakın çocuk, haydut, baba, cezaevi müdürü ve komşu rolleri küfür eden karakterlerdendir.

Kötü, incitici, kırıcı söz olan küfür eylemi, karşıdaki kişiye sinirlenme ve kişileri sindirip üstlerinde baskı kurma gibi sebeplerden ortaya çıkmaktadır. Hiçbir sebebe gereksinim olmadan karakter özelliği olarak da verildiği görülmektedir.

Cinsiyet bağlamında ele alındığında ise kadın karakterin maruz kaldığı sözlü şiddete örnek olarak kendisine karşı gelinmesine ve yaptığı yanlışın karşısında durulmasına öfkelenen rol olarak komşu, cinsiyet olarak erkek karakter, *Daralan* kitabında ağza alınmayacak küfürler etmektedir (105).

Yaşanılan can sıkıcı/kötü olaylara tepki olarak küfür edilmesi ayrıca dikkat çekmektedir (STB 111; ÇK 157; KK 73; SY 37; KKÇET 47).

Darmadağın kitabında ise kızgınlığın yanında üstünlük kurmak ve karşı tarafı korkutup sindirmek için bağırışlara küfürlere başvurulduğu görülmektedir (23). Akranlar/arkadaşlar arasında yaşanan küfürleşmelerin ise tamamen otorite/üstünlük kurmak için olduğu görülmektedir (STB 132; KKÇET 47). *Domates Saçlı Kız* adlı eserde evin babasının her şeye ve herkese bir sebep aramadan küfretmesi, *Babam önüne gelene sövüyor. Sıcak suya, tıraş köpüklerine, havluya, anneme, her şeye. Sık sık saatine bakıyor. Hızlı koştuğu için zavallı saate bile söyleniyor.* (86) şeklinde ifade edilmektedir.

3.1.2.4. Öfkeli-sinirli davranışlara ilişkin görünümeler

Eserlerde kötü karakterlerin öfke-sinir içeren davranışlarına ilişkin bölümler de verilmektedir. Kitaplarda öfkeli davranışlarıyla dikkat çeken karakterler; okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, koruma, akran, ebeveyn (öz-üvey), dev, dayı, korsan, devlet başkanı, doktor, otel sahibi ve cezaevi müdürüdür. Kötülerin öfkeli tavırlarına maruz kalan karakterler ise öğrenci, evlat, arkadaş, anne, insan, yeğen, kadın, doktor ve mülteci ailedir. Okul çevresinde bulunan karakterler arasında okul yönetiminin (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen) öğrencilere karşı öfkeli davranışlar sergiledikleri görülmektedir (M 114; ÇSKT 100; YB 58; ŞBA 34; KÇO 20).



DSK 112



ŞBA 67

Şekil 4-5. Kötü Karakterin Öfkeli-Sinirli Davranışlarına İlişkin Görünümler

Aile içerisinde de öfkeli yaklaşımların varlığı göze çarpmaktadır. Anne ve babanın ayrı ayrı çocuğa (DSK 80; Dar 114) öfkelenmelerinin yanında babanın anneye (Dar 22-23) öfkeleniği de görülmektedir. *Daralan* adlı kitapta ise baba karakterinin sebep aramadan ve kişi ayırt etmeden herkese ve her şeye öfkeleniği görülmektedir (69). Aile içerisinde yaşanan olayların dışında akrabaların da öfkelendikleri görülmektedir. *Olmayan Ülke* isimli kitapta dayının yeğene öfkelenmesi, *Karşısında kendinden katbekat büyüklükte bir kertenkele olmasına rağmen öfkesine hâkim olamayan örümcek görünümündeki dayı hiç gerilememiş, aksine hızla atılmış rakibinin üzerine.* (133) şeklinde betimlenmektedir. Akranların pazarın en iyi yerinde kimin tezgâh açacağı hususunda anlaşmazlığa düştüğü için birbirlerine karşı öfke besledikleri *Korsan Kitap Çetesi* adlı kitapta görülmektedir (46). Aynı kitapta arkadaşlarına ihanet edip karşı tarafla iş birliği yapan çocuk karakterin, eski arkadaşlarına karşı oldukça öfkeli resmedildiği görülmektedir (KKÇET 222).

Kurgulanan kötü karakterlerin genel itibari ile çocuklara öfkelendikleri gözlemlenmektedir (Dar 114; M 114; SAÇ 60; UT 79-80; DSK 80; KKÇET 46; ŞÇ 150; SY 40; USÇ 11-12; Ş 142-143; KÇO 20; YŞ 32-33; ŞBA 34). Karakterler, olaylar istenilen şekilde tezahür etmediği zaman veya korkuya kapıldıkları zaman öfkeli davranışlar sergilemektedirler. *Son Adanın Çocukları* kitabında korumaların korktukları için çocuğa öfkelenip şiddet uygulamasının (60) yanında, *Domates Saçlı Kız* kitabında anne karakterinin, çocuğunun masayı sallamasına öfkeleniği ve öfkesini dizginleyemeyip şiddete başvurduğu görülmektedir (86-87). İnsanların birbirine öfkelenmelerinin yanında *Şaşkın Cengâver* adlı eserde devler, insanların yaklaşımlarına öfkelenmiştir. Öfkelenmesinin temel nedeni, insanların onun istemediği şeyleri yapmalarındadır (141). Kötü karakterlerin öfkelendikleri zaman verdiği tepkiler ise bağırarak, öfkeyle eşya fırlatmak, diş gıcırdatmak, sövmek, tehdit etmek, titremek, kızgın bakmak ve öfkeyi fiziksel şiddete dönüştürmek şeklinde aktarılmaktadır (USÇ 11-12; SAÇ 60; DSK 86-87; ÇSKT 100; Dar 114; UT 79-80; Dar 22-23; SY 40; D 69; Ş 142-143).

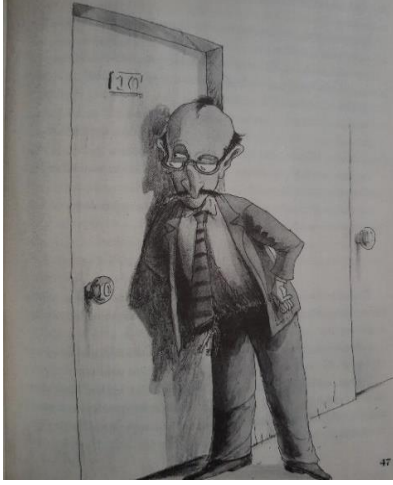
3.1.2.5. Kötü Karakterlerin Lakaplarına İlişkin Görünümler

Mevcut çocuk kitaplarında yer alan kötü karakterlere takılan lakaplarla ilgili görünümler yer almaktadır. Bu takma isimlere maruz kalan karakterler; öğretmen, okul müdür yardımcısı, okul müdürü, komşu, doktor, akran, kasap, zabıta, devlet başkanı, cezaevi müdürü ve korsandır. Karakterlere takılan lakaplar arasında ise eziyet, fırlıdak, goril, ibili, ibretlikler, üç silahşorlar, kara, kıl, kılkuşruk, kirpi kafa, korkuluk, köpekbalıği, köstebek, üçgen, yapış, zebella, Tolga ve pırasaları yer almaktadır.

Lakap takılan kötü kişilerin çoğunlukla okuldaki karakterler olduğu görülmüştür. Öğretmenlere takılan lakaplar arasında eziyet, üç silahşorlar ve üçgen bulunmaktadır (USÇ 109; YB 52; BNG 15). Öğretmenlere ya davranışlarına göre ya da fiziksel özelliklerine göre isimler takıldığı görülmektedir. *Umut Sokağı Çocukları* adlı eserde bu durum, *İlk dersimiz matematik. Öğretmenimiz Eziyet Mehmet yeni bir konuya başlıyor ve bütün keyfimi kaçırıyor.* (109) cümleleriyle betimlenmektedir. Müdür ve müdür yardımcısına takılan takma isimlerde daha acımasız olduğu görülmektedir. Bu takma isimler arasında goril (YB 56), kılkuşruk (ŞBA

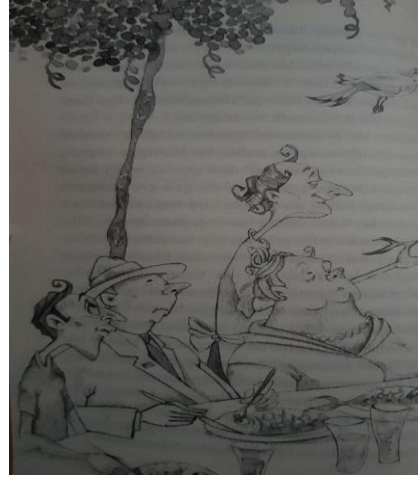
15) ve ibili (M 10) yer almaktadır. *Yolun Başındakiler* kitabında okul müdürüne goril lakabının takılması, *Bu kez konuşma sırası, iriyarı öğretmendeydi. Kendisini ötekiler gibi tanıtmamıştı ama okul müdürü olduğu ve ona "Goril" adı takıldığını kısa sürede öğrenecekti İsmet.* (56) şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmen- Kilkuyruk



ŞBA 47

Devlet Başkanı-Köpekbalığı



SAÇ 28

Şekil 6-7. Lakaplara İlişkin Görünümler

Çocuk karakterlerin birbirlerine karşı da bu tarz hitap şekilleri kullandıkları görülmektedir. Bunlar; ibretlikler, kirpi kafa, yapış, Tolga ve pırasalarıdır (YB 52; USÇ 80; BNG 48; HAVK 54). Birbirleriyle sürekli çekişmede olan akranların kötü karakter olarak verilen çocuklara taktıkları isim *Babam Nereye Gitti?* kitabında *Tolga ve pırasaları* şeklinde yer almaktadır (48). Daralan kitabında komşu rolünde kurgulanan baba karaktere kabalıklarından dolayı *Zebella* (26) denilmektedir. Bu karakterlerin yanında devlet memuru ve devlet yönetimi görevlerini gerçekleştiren kötü karakterlerin de lakaplara maruz kaldığı görülmektedir. *Kömür Karası Çocuk* adlı kitapta bulunan zabitanın mülteci çocuğa karşı yaklaşımı ona *Korkuluk* denilmesine sebep olmuştur (16). *Son Adanın Çocukları* adlı eserde devlet başkanının dudaklarının yapısı ve bakışları gibi fiziksel özelliklerinden ötürü *Köpekbalığı* lakabına maruz kaldığı gözlemlenmektedir (126). *Kaya Çıkmazı'ndaki Okul* kitabında ise doktora, yaptığı kötü işlerle ünlenmesinden dolayı *Kara* lakabının takıldığı görülmektedir (55).

3.1.2.6. Kötü Karakterlerin Mesleklerine İlişkin Görünümler

İncelenen eserlerde kötü karakterlerin meslekleri de betimlenmektedir. Eserlerde insanlara çeşitli kötülükler yapan karakterlerin meslekleri; devlet başkanı, çalışan (işçi), atölye sahibi, bahçıvan, koruma, doktor, hemşire, istasyon şefi, zabıta, okul müdürü/müdür yardımcısı, öğretmen, cezaevi müdürü, otelci, bekçi, profesyonel ağlayıcı, oto tamircisi veya yurt yöneticisidir. Örnek olarak *Çöp Plaza* adlı kitapta hemşirenin çocuğa karşı sert yaklaşımı, *"Bana bak, anarşist misin nesin sen? Buradan karakola yollanmak isteniyorsan kapa çenenini!" dedi hemşire.* (100) şeklinde anlatılmaktadır. Bunun yanında Kara Doktor lakaplı doktorun yasa dışı işler yaptığı da görülmektedir (KÇO 21).

Okul yönetiminin (YB 55-56; M 9-10; ÇSKT 5; KÇO 18; SKOA 8), devlet yönetiminin (SAÇ 22), yurt yönetiminin (ŞBA 15), cezaevi yönetiminin (YŞ 34) ve otel yönetiminin (USÇ 11) kötü karakter olarak kurgulandıkları görülmektedir. Bu durumun yöneticiliğin vermiş olduğu otorite kurma isteği ile doğru orantılı olduğu gözlemlenmiştir. Okul yönetiminde yer alan kötü karakterlere örnek olarak *Yolun Başındakiler* adlı kitapta bulunan okul müdür yardımcısı, *Lacivert takım giysili, ceketinin bütün düğmeleri ilikli bir başka öğretmen ise, iki adım öne çıkarak çekilenin yerini aldı. ... İncecik dudakları hiç konuşmayacakmış gibi sıkı sıkı kapalıydı. Bu da, öğrencilerin korkulu rüyası, Müdür Yardımcısı Celil Bey'den başkası değildi.* (55) cümleleriyle betimlenmektedir.

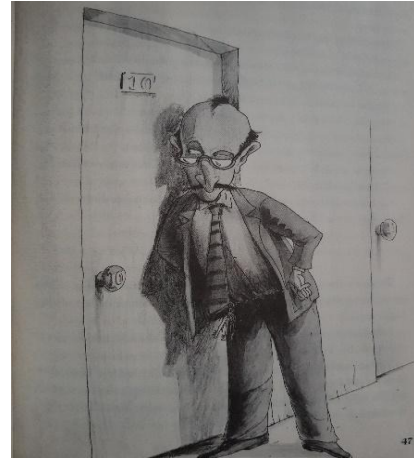
Kişilerin kötü olarak verildiği bir diğer meslek grubu öğretmenliktir. Öğretmenler öğrencilerine zulmeden, öğrenciler arasında ayrımcılık yapan, öğrenciler tarafından korkulan ve sevilmeyen tipler olarak kurgulanmaktadır. Kurgularda yer alan öğretmenlerin branşlarının/alanlarının ise matematik (USÇ 109, BNG 15, SS 28), beden eğitimi (YB 55), coğrafya (KÇO 18), edebiyat (BNG 15), müzik (YB 74), tabiat bilgisi (YB 85), tarih (M 69) ve sınıf eğitimi (YÖ 138) olduğu görülmektedir. Çoğunlukla matematik öğretmenlerinin kötü karakter olarak betimlendiği gözlemlenmiştir (USÇ 109; BNG 15; SS 28).

Öğretmen



SS 29

Öğretmen



ŞBA 47

Şekil 8-9. Mesleklere İlişkin Görünümler

Korsan Kitap Çetesi ve *Kömür Karası Çocuk* kitaplarında devlet memuru olan zabitanın görevini yerine getirdiği için kötü karakter olarak ele alındığı tespit edilmiştir (KKÇET 224-225; KKÇ 34). Ailede kötü olmasına karşın çalışan insanların genellikle baba olduğu görülmektedir (Dar 14; DSK 68; SY 30). Sadece *Domates Saçlı Kız* adlı kitapta anne karakterinin çalışması eserde, *İstasyon şefiymiş adam... Annem dokuma atölyesinde çalışıyormuş...* (68) şeklinde betimlenmektedir. *Karga Feramuz'un Aşkı* kitabında insan karakterin yerine heykel olan Agrippina'nın (94) ilk olarak ölümlerin ardından ağlayarak bağırıp çağırma işini yaptığı, devamında Nazlı'nın evinde yardımcı olarak işe başladığı görülmektedir (141). Agrippina'nın yanında *Süper Gazeteciler 1* adlı eserde, yanında çalıştığı insanlara zarar veren kötü karakterler bulunmaktadır (112).

3.2. Kötü Karakterle İlgili Öğrenci Algılarının Yazınsal ve Resimsel Görünümleri

3.2.1. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Kötü Karakterlerin Fiziksel Görünümleri

Ortaokul öğrencilerinin, kötü karakterlerin fiziksel özellikleriyle ilgili görüşlerine yer verilmektedir. İlk olarak öğrencilerin kötü nitelikler atfettikleri karakterlerin kulakları kepeçdir (8.2n, 8.4n, 8.7n, 7.1n, 7.9n, 6.7n, 6.6n).



8.4n

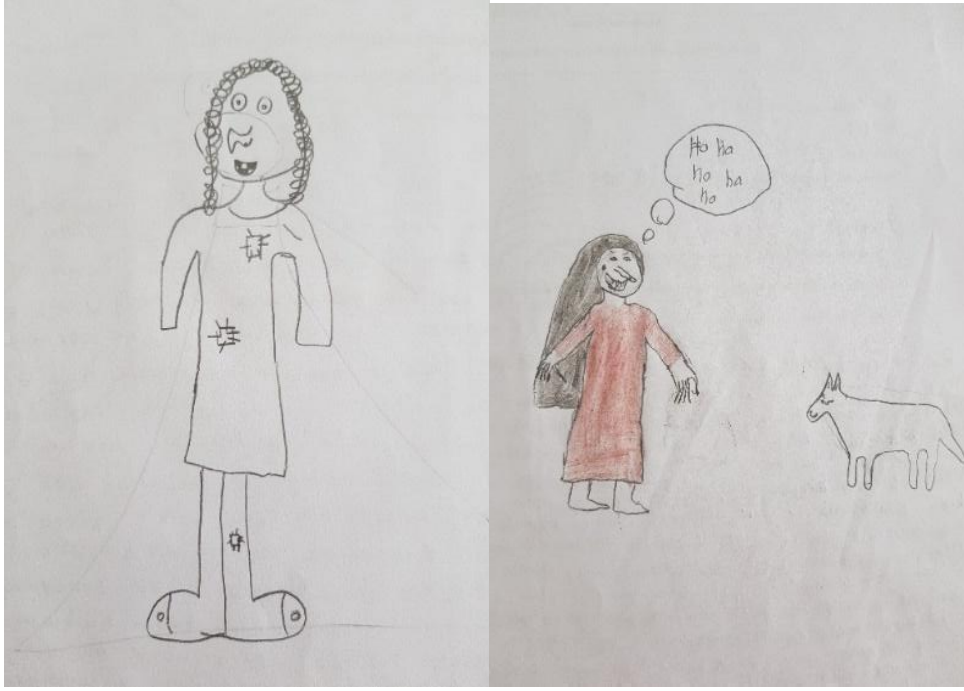
7.1n

6.12n

Şekil 10-11-12. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Kulaklarına İlişkin Görünümler

Öğrenci çizimlerinden görüldüğü üzere kötü olarak betimledikleri karakterlerin saçları; yapıları, renkleri ve yapıma tarzları şeklinde sınıflandırılabilir. Saç yapılarına bakıldığı zaman karakterlerin *kel* (8.7n, 8.8n, 6.7n), *uzun* (7.5n, 6.3n), *kıvrıkcık* (7.5n) ve *kısa/küt* (8.1n, 8.3n, 7.3n, 7.6n, 7.7n, 7.9n, 7.10n, 6.6n, 6.2n) olduğu görülmektedir.

Öğrenciler kötü olan kişileri genellikle küt/kısa saçlı kurgulamaktadırlar. Saçların renklerine bakıldığı zaman *sarı* (8.3n, 8.2n, 7.1n, 7.3n) veya *siyah* (7.7n, 6.3n) olarak betimlendiği görülmektedir. Öğrencilerin algılarına bakıldığı zaman genellikle renkli saçlıların kötü olarak düşünüldüğü gözlemlenmektedir. Bir diğer fiziksel özellik ise burundur. Kötü karakterlerin burunları sivridir (8.3n, 7.1n, 7.5n, 7.11n, 6.3n). Tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler, burnu betimlerken sivri olarak kurgulamıştır. Burnu sivri olarak kurgulayan öğrencilerin tamamı kızdır.

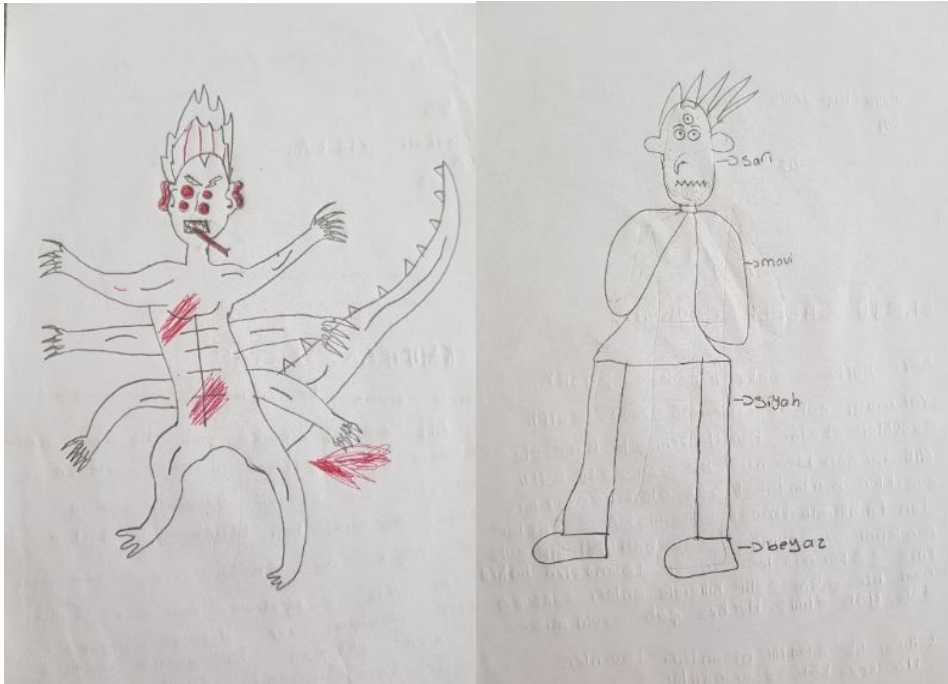


7.5n

6.4n

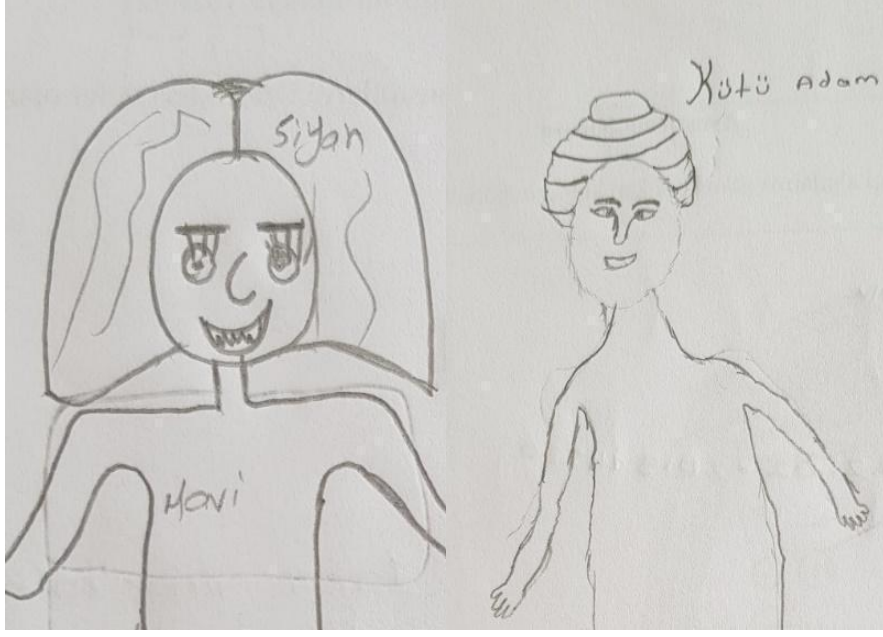
Şekil 13-14. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Burunlarına İlişkin Görünümler

Karakterlerin gözlerine bakıldığı zaman ise renklerine, yapılarına, sayılarına ve rahatsızlıklarına göre gruplandırılmaktadır. Renk olarak insanların göz renkleri *siyahken* (8.3n, 8.8n) dev-şeytan gibi canlıların göz renkleri *kırmızıdır* (7.4n, 6.5n). Yapılarına bakıldığı zaman ise *çekik* (8.4n, 8.6n) veya *büyük* (7.5n) olduğu görülmektedir. Öğrenciler devleri-canavarları kurgularken *üç* (7.1n) veya *dört* (7.4n) gözlü olarak kurgulamaktadır.



7.4n

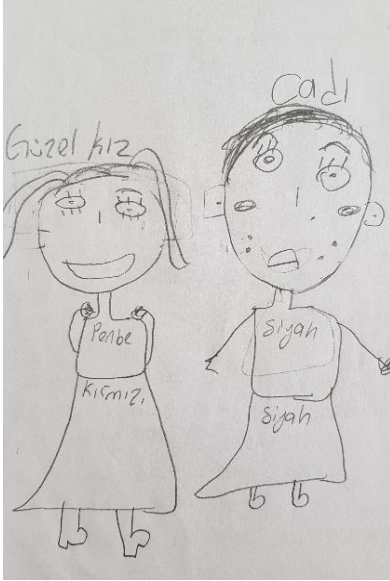
7.1n



7.7n

7.12n

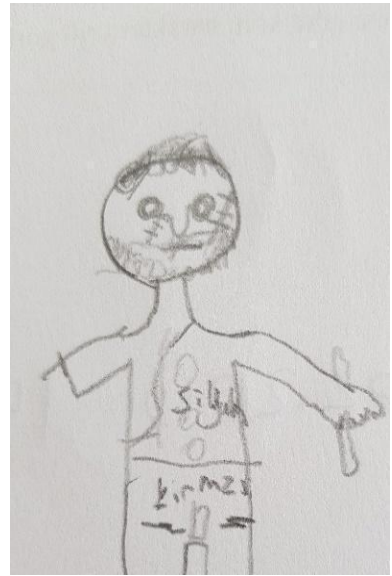
Şekil 15-16-17-18. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Gözlerine İlişkin Görünümler
Kötülerin çeşitli rahatsızlıklarının olduğu öğrencilerin hikâyelerinde de *Körkos aslında kör değildir. Sadece sol gözünde % 30 görme kaybı vardır. şeklinde yer bulmuştur (8.6n).*



7.9n



6.4n



7.6n



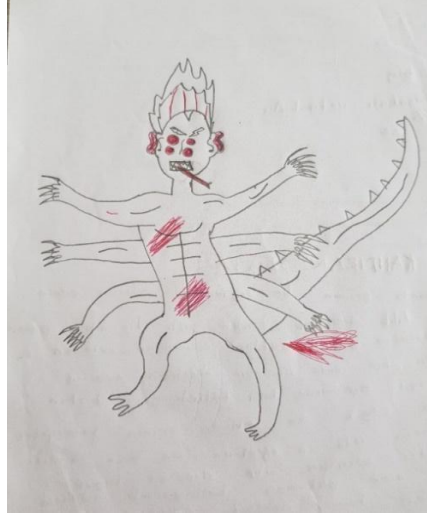
8.1n



8.5n

Şekil 19-20-21-22-23. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Fiziksel Görünümleri

Çizimlerde ve hikâyelerde yer alan kötü karakterlerin vücutlarına bakıldığı zaman kimi karakterlerin kaslı veya yakışıklı olduğu görülmektedir (8.5n, 8.2n, 7.4n, 7.10n). Kötü karakterleri kaslı betimleyen öğrenciler erkek (8.2n, 7.4n, 7.10n); yakışıklı betimleyen öğrenci ise kızdır (8.5n). Sadece bir hikâyede zorla evlendirilen bir kızın zorla evlendirildiği adam, *Anne ve babası cahil olduğu için kızın okuyup meslek sahibi olmasına engel olmuş ve okuldan kaydını aldırır aldırılmaz şişko ve kel bir adamla evlendirmişler.* şeklinde betimlenmektedir (8.7n). Öğrencilerin kötü karakter algılarına bakıldığı zaman kaşların ve dişlerin de fiziksel özellik olarak vurgulandığı görülmektedir. Ele alınan kaşlar *çatık* (8.1n, 8.3n, 7.11n, 6.7n); dişler ise *sivri* (7.2n, 7.8n) veya *çürüktür* (7.5n, 7.7n, 7.11n, 6.3n, 6.6n, 6.8n, 6.5n). Görüldüğü üzere kaşlar, tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından ele alınırken dişler son sınıf öğrencileri tarafından önemli bir özellik olarak düşünülmemiştir. Hikâyesinde şeytanı anlatıp onu resmeden öğrencinin, şeytanın dilini uzun ve çatallı çizerek yılan ya da benzeri varlıklarla ilişkilendirdiği söylenebilir (7.4n).



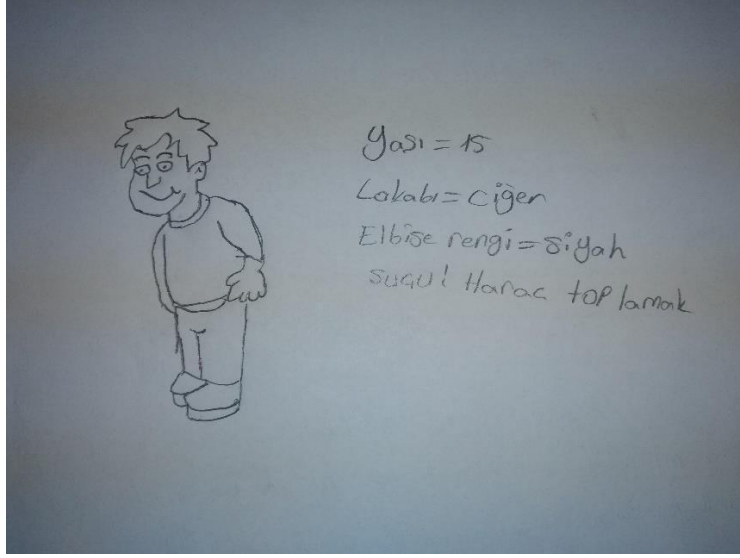
7.4n

Şekil 24. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Diline İlişkin Görünüm

3.2.2. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Kötü Karakter Davranışlarının Görünümleri

Ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlere ilişkin davranış görünümleri ele alınmaktadır. Kötü olarak ele alınan karakterlerin davranışları olarak öğrenciler, genel itibari ile yalan (8.2n, 8.3n, 8.4n, 8.5n, 8.9n, 8.10n, 7.7n, 7.8n, 7.9n, 6.4n) ve iftira (7.4n, 6.8n) gibi doğruyu yansıtmayan sözlere yer vermiştir. Örnek olarak öğrenci, kötü karakteri *kıskanç, şımarık ve yalancı* (8.5n) şeklinde betimlemektedir. Sınıf seviyelerine bakıldığı zaman 8. sınıf öğrencilerinin yalan söylemeyi katı bir şekilde reddetmelerinin yanında 7. ve 6. sınıf öğrencilerinin bu duruma daha ılımlı yaklaştığı görülmektedir. Vurgulanan bir diğer kötü davranış biçimi ise kıskançlıktır. Tüm sınıf seviyelerinde bir başkasını kıskanıp içten içe o kişiye karşı kötü duygular beslemek kötü karakter özellikleri olarak görülmektedir. (8.5n, 8.9n, 7.5n, 7.7n, 6.4n, 6.8n, 6.10n). Öfke ve bu öfkenin getirisi olarak zorba tavırlar da öğrenci algılarında kötü davranış biçimlerindedir. Kötü karakterlerin öfkeli-sinirli olduğunu düşünen öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığı zaman 8. sınıfların yer almadığı görülmektedir (7.4n, 7.7n, 7.10n, 7.11n, 6.2n, 6.3n, 6.4n, 6.9n). Cinsiyet dağılımına bakıldığı zaman ise eşit ölçüde bu davranışın kötü olarak ele alındığı görülmektedir. Bir başka davranış şekli olarak karakterler, zorba olarak betimlenmektedir. Zorbalık türü olarak ise öğrencilerin akranlarından haraç alma davranışını öne çıkardığı görülmektedir (8.3n, 7.1n). Akran zorbalığının yanında aile içerisinde yer alan zorbalıklarda bulunmaktadır. Bu durumu 8.4n'li öğrenci, okumak istediği

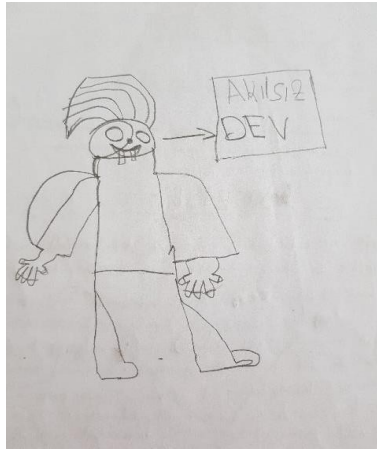
hâlde kız çocuklarının okuma hakkının elinden alınıp kendinden büyük bir insan ile evlendirilmesini “zorbalık” olarak aktarmaktadır.



8.3n

Şekil 25. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Zorba Davranışına İlişkin Görünüm

Ayrıca zorbalık uygulayan insanların cahil olduğuna inanılmaktadır. Kız çocuklarını okutmamak öğrencilerde, *Cahilliklerinden ötürü zorbalık yaparlar/çocuklarının haklarını ellerinden alırlar.* düşüncesini doğurmaktadır (8.4n, 7.13n). Bu tarz düşüncelerini aktaran öğrenciler, sınıf düzeyi olarak çeşitlilik gösterse de cinsiyet olarak kızdır.



6.3n

Şekil 26. Öğrenci Algılarına Göre Kötü Karakterin Davranışına İlişkin Görünüm

Kabalık (7.1n, 7.3n, 7.5n, 7.9n) davranışı da kötü karakterlere aittir. Öğrencilere göre küfür (7.8n), sözlü şiddet kapsamında ele alınabilecek kötü karakter özelliklerindedir. Bu durum, *Kurt her gün arkadaşlarına her zaman kötü laflar (küfürler) ve zararlı tuzaklar hazırlıyormuş.* cümleleriyle ifade edilmiştir. Karakterin lakabı ve yaşı aktarılırken 7 dilde polislere küfür ettiği görülmektedir (8.6n). Bu davranışı ele alırken öğrenci hikâyesinde şu cümlelere yer vermiştir:

Körkos 7 dil biliyor. Bu yüzden polisleri bilmedikleri dillerde küfür eder. Körkos mesleği olmayan ama hırsızlık suçunu çok yapar.

Kötü davranışların ötesinde öğrenciler, kötü karakterlerin olumlu özelliklerine de yer vermiştir. Bu davranışlar arasında; saf olma (8.1n, 7.4n, 6.4n), merhametli olma (8.6n), zeki olma (8.6n) ve prensip sahibi olma (8.6n) bulunmaktadır. Kötü karakterin olumsuz davranışlarının yanında olumlu özellikleri *Körkos hırsız olmakla birlikte prensipleri olan biridir. Çevresinde merhametli ve zeki olmasıyla bilinir. Zenginlerin mallarını çalıp fakirlere dağıtır.* cümleleriyle aktarılmaktadır (8.6n).

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya dâhil edilen çocuk kitapları ile öğrencilerden elde edilen veriler arasında paralellik olduğu, ayrıca çocuk kitaplarında, kötülük görünümünün daha detaylı sunulduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda bahsi geçen kötü karakterlerin kimi zaman yakın çevresi veya kamu görevlisi olduğu kimi zaman ise o ana kadar hiç tanımadıkları karakterler olduğu tespit edilmiştir. Kişilere, aile özelinde bakıldığı zaman kötü karakterlerin öz veya üvey ebeveynlerden seçildiği, bir genellemeye gidilmeyip kötülüğün aile bireyleri arasında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Aile içerisinde kötü karakterlere yer verilirken dikkat edilmesi gereken husus, Oğuzkan'ın (2013) da ifade ettiği gibi üvey anne-baba veya yetimlik-öksüzlük gibi kavramlara yer verilmemiş olmasıdır. Zira incelenen kitaplarda da üvey ebeveynlerin varlığı kadar öz fakat kötü görünümlere sahip ebeveynlerin varlığı bu konuya karşı sergilenen tavrın hassasiyetini gözler önüne sermektedir.

Bunun yanında kötü olarak betimlenen kamu görevlisi karakterlerin, günlük hayatta da çok fazla karşılaşılan polis, doktor/hemşire ve gardiyan gibi karakterler olduğu görülmektedir. En fazla kötü özellikleriyle kurgulanan karakterlerin ise okul ve arkadaş çevresinde olduğu tespit edilmiştir. Küçük okurların, okul ortamında yaşça büyük olarak öğretmen-müdür-müdür yardımcısıyla; arkadaş olarak ise akranlarıyla muhatap olmaları bu durumu ortaya çıkarmış olabilir.

Çocukların insanları tanımaya katkıda bulunan edebiyat, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında betimlenen karakterlerin portrelerinin gerçekçi kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır Lukens vd. (2018) White'in Örümcek Ağı adlı metinde iyiliği vurgulamak için kimi kötü görünümler sergileyen yan rol Templeton'u tanıtırken obur ve kişisel çıkarlarını ön planda tuttuğunu aktarmıştır. İncelenen kitaplarda da kötülerin genellikle şişman olduğu görülmektedir. Böyle bir genellemenin yapıyor olması günümüz hastalığı olan obeziteye yakalanmış çocukların, belirli ortamlarda dışlanmalarına ve duygusal çöküntülerine neden olabilir. Eserlerde yer alan kötü karakterlerin bir diğer fiziksel görünümü olan boyları hususunda bir genelleme yapılmamıştır. Lâkin orana vurulduğu zaman, kısa boylu karakterlerin daha fazla istenmeyen davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Literatürde de Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın (1999) eserinde yer alan kısa boylu kişiler hakkında "Boyu kısa olanın hilesi çoktur." gibi kötü söylemler, insanlar arasında kısa boylu insanlara karşı ön

yargılı bir yaklaşıma sebebiyet verebilmektedir. Zaman zaman birbirlerine karşı acımasız tutumlar sergileyen öğrencilerin, kötü karakterleri betimlerken boy konusuna hiç yer vermemesi, çizimlerinde portreye odaklanmalarından kaynaklanmış olabilir.

Kitaplarda gözleri ile öne çıkan kişilerin ise gözlerinin farklı açılardan ele alındığı tespit edilmiştir. Kurgularda gözleri betimlenen kötü karakterlere bakıldığı zaman genellikle renkli gözlü oldukları, gözlerinin görünümünde ise bir genellemenin olmadığı dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığı zaman elde edilen veriler ile çocuk kitaplarından elde edilen kimi verilerin örtüştüğü görülmektedir. Bu verilere ek olarak öğrencilerin kötü karakterleri 3-4 gözlü olarak aktardığı görülmektedir. Saçlar da yapılarıyla, renkleriyle hatta yapıma tarzlarıyla öne çıkmıştır. Kitaplarda karakterlerin saç yapıları yağlı, kıvrıkcık şeklinde ifade edilmekle birlikte kötü karakterlerin hatırı sayılır bir kısmı saçsız/kel resmedilmiştir. Bu durumu öğrenciler de benzer şekilde ifade etmiştir. Karakterlerin saçlarında bir genelleme yapılmazken saç renkleri kitaplardaki gibi farklı farklı düşünülmeyp sarı veya siyah olarak genellemeye gidilmiştir. Ayrıca kitaplarda kurgulanan karakterler, kimi zaman güzel/yakışıklı olarak aktarılsa da genellikle betimlenen organlar çirkin bir görünümle sunulmuştur. Geleneksel masalarda yer alan kötü karakterlerin dış görünüşlerinin genellikle çirkin olduğunu ifade eden Sever (2017) ile bulguların örtüşmesi 21. yüzyılda dahi kötü algısının değişmediğini gözler önüne sermektedir. Karakterlerin fiziksel görünümüyle ilişkilendirilerek kötü ilan edilmesi, doğuştan gelen fiziksel özelliklere karşı ön yargıların oluşmasına neden olabilir. İncelenen kitaplarda da görüşülen öğrencilerde de kötü karakterlerin, benzer fiziksel görünlere sahip olması, insanları tanımadan kötü damgasının vurulmasına ve onların toplumdan ayrıştırılmasına sebep olabilir. İnsanların elinde olmayan fiziksel görünümleri ile çevresine zarar veren kötü kimseler oldukları düşüncesinin edinilmesi son derece yanlıştır.

Büyük çoğunlukla bir düzeni sağlamak için konulan kuralların getirisi olarak kuralcılık da kötü karakterlerin büründüğü davranış biçimlerinden biridir. Görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin kötü karakter algılarında, sürekli kurallar koyan ve kuralcı yaklaşımlar sergileyen kötü karakterler bulunmamaktadır. İncelenen kitaplarda kaba ve küfürlü söylemler kötülerin sergilediği davranışlar arasında görülmektedir. Bu kapsamda kitaplar ile gerçekleştirilen görüşmeler arasında benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz kişi davranışlarından bir diğeri de gereğinden fazla öfkeli olunmasıdır. Görüşmeler ile incelenen kitaplardaki bulgulardan benzer sonuçlar elde edildiği, öfkeli kişilerin zorbalığa sık sık başvurduğu tespit edilmiştir. Zorbalığa ilaveten öğrenci görüşlerinde haraç alma durumu da ele alınmaktadır. Kötü karakterlerin davranışları içerisinde hemen hemen her kitapta yer alan davranış türü ise kabalıktır. Kabalık, çoğunlukla ya düzenlerinde istem dışı olaylar yaşandığında ya da hâkimiyet kurmak ve huzursuzluk çıkarmak istendiğinde başvurulan bir davranıştır. Öğrenci görüşlerinin kitaplardaki bulgularla örtüştüğü görülmekle birlikte bu davranışı ifade eden öğrencilerin tamamının kız olması dikkat çekmektedir. Kitaplardan elde edilen bu davranışlara ek olarak öğrencilerin, cahil insanların tekdüze fikirlerinden ötürü başka insanların canlarını yaktığını vurguladığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin cinsel istismar harici istismar çeşitlerinin hemen hemen hepsine örnek verdiği de gözlemlenmiştir. Şiddet, kabalık gibi kimi olumsuz görünümünün küçük okurlara sunulmaması gerektiğini düşünen araştırmacıların aksine Zivtçi (2005), çocukların sorunlarla başa çıkamayacağını ve sorunları çözebilecek bir kişinin gerekliliğini dile getirmektedir. Fakat çocuk edebiyatının birinci işlevi olan estetik zevkin yanında çocukları gerçek hayata hazırlama işlevi gereğince onlara kaybetmek de acı da usulünce tattırılmalıdır. Hayal kırıklığı yaşatılmadan, umutsuzluğa sürüklemeyen, başarısızlık da acı çekmek de kısacası hayatta hep güzel şeylerin olmadığı ilk olarak çocuğa okuduğu kitaplar ile aktarılmalıdır. Yılmaz & Yakar'ın (2018) da çalışmasında belirttiği gibi kötü karakterler de olsalar olumsuz özelliklerinin yanında insan olduğunu vurgulayabilecek/hatırlatabilecek kimi olumlu özelliklerin de yer alması gerekmektedir. Olumlu görünüm olarak öğrencilerden elde edilen kimi veriler literatürle örtüşmektedir. Kötülük kavramı, insanın davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bahsi geçen davranışların herhangi birini sergileyen insan "kötüdür" gibi, genel bir yargı edinilememekle birlikte o davranışın kötü/olumsuz olduğu göz ardı edilemez. Bu davranışlar kötü olarak atfedilse bile o davranışından ötürü kişilere kötü karakter demek doğru olmayabilir. İnsanların, kötü davranışlar sergileseler bile bu davranışlarından pişman olup vazgeçebilecekleri unutulmamalıdır.

Dikkat çeken bir diğer husus ise öğrencilerin kötü karakterlere lakap takarken lakap sebeplerinin çocuk kitaplarıyla benzerliğidir. Öğrencilerin kötü karakterlerle ilgili yazdıkları hikâyelerde lakaplara fazla yer vermediği tespit edilmiştir. Elde edilen verilerde, öğrenciler tarafından kötü karakterlere fiziksel kusurundan ötürü lakaplar takıldığı görülmektedir. Bunun haricinde çocuk kitaplarında yer alan kötü karakterlerin neredeyse tamamının bir lakabı bulunmaktadır. Lakapların çoğunun ya okul yetkililerine ya da akranlara karşı olması ise çocuğun günlük hayatta kimi zaman ailesinden bile fazla zaman geçirdiği ortamlarda olmasından kaynaklanabilir. Kötü karakterlere takılan lakapların kimi fiziksel görünüşünden kimi ise davranışlarından ötürü olduğu da tespit edilen bir diğer husustur. Kötü karakterlere lakap takılmasının yanında günlük hayatta da çocuk-yetişkin denilmeksizin birçok insana lakap takılmaktadır. Bu durumda bazı insanlar, duygusal boşluğa düşüp özgüvenlerini kaybedebilir. Hatta kendilerini diğer insanlardan soyutlayarak yalnızlaştırabilir.

Çocuk kitaplarındaki karakterler meslekleriyle de ön plana çıkmaktadır. Çalışmada mesleklerini insanlara zarar vermek için kullanan insanların varlığı görülmektedir. Kötü hâl ve tavırlarıyla öne çıkan meslekler, çoğunlukla belirli kurumlardaki yöneticiler veya eğitim kurumlarındaki öğretmenlerdir. Yılmaz & Yakar (2022) çalışmalarında öğretmenlerin otorite kurmak için asık yüzlü olması, öğrencilerle iletişim sorunu yaşaması ve kimi durumlarda ayrımcılık yapması gibi olumsuz özellikler barındıran karakterler olarak sunulduğunu aktarmaktadır. Uludağ'ın (2008) çalışmasında öğretmen rolünde sunulan karakterlerin olumlu görünümünün yanında olumsuz görünümünün de bulunması gerektiği yönündeki ifadeleri, araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Serttaş (2019) tarafından elde edilen bulgularda öğretmen rolündeki karakterler ile ilgili kimi olumsuz görümlere ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin yapılan çalışma bulgularıyla örtüştüğü görülmekle birlikte öğrencilerle

yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin farklılığı da büyük önem arz etmektedir. Öğrenci görüşlerinde, öğretmenlerin kötü olarak belirtilmeme gerekçesi öğretmenin de görüşme yapılan ortamda bulunması olabilir. Bunun yanında öğrencilerin, öğretmenlerine duyduğu sevgi ve saygı da öğretmen karakterini kötü kurgulamalarında etkili olmuş olabilir. Çalışmada elde edilen görünümün çoğu, stereotipler üreterek çevresine karşı ön yargılı bireylerin oluşmasına veyahut ön yargılı bireylerin çoğalmasına neden olabilmektedir. Çocuk kitaplarında stereotip yaratmayarak kötü olarak verilen karakterlerin de insan olduğu gerçeği vurgulanarak olumlu görünümüne de yer verilmelidir. Dolayısıyla çocuk kitaplarında yer alan kötü karakterlerde sürekli aynı görünümlere yer verilmeyip kötü karakterlerin özelliklerinde çeşitlemeye gidilmelidir.

Kaynakça

- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78-83.
- Barone, D., Meyerson, M., & Mallette, M. (1995). Images of teachers in children's literature. *The New Advocate*, 8(A), 257-270.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Craft, J. (1993). Sex stereotypes in children's literature. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354530.pdf>
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Çınar, P. (2011). *Çocuk kitaplarındaki kahramanların giyim biçimlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, P. (2015). Resimli çocuk kitaplarında giyimiyle kadın karakterler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 1-18.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını*. Tudem yayınları.
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2018). Çocuk romanlarındaki kadın karakter çerçevelerinin sosyal ve kültürel yaşamdaki yerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 926-946.
- Erdem, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bakış açısıyla çocuk kitaplarındaki kahramanlar. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu*, Ankara, (5-7 Ekim 2011), s. 613-620.
- Ernst, S. B. (1995). Gender issues in books for children and young adults. (Ed. In S. Lehr). *Battling dragons: Issues and controversy in children's literature*. (pp. 66-78). Portsmouth, NH: Heinemann. [ED 379 657]
- Erzurumlu İbrahim Hakkı (1999). *Mârifetnâme*. Haz. M. Faruk MEYAN, Bedir yayınevi.
- Fedor, C.-G. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the 'Other'. *Social and Behavioral Sciences*, 149, 321-326.
- Göksel, A. (2019). *Çağdaş çocuk kitaplarında aile büyüklerinin sunuluş biçimleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Heine P., Inkster C., Kazemek F., Williams S., Raschke S., & Stevens D. (1999). Talking about books: Strong female characters in recent children's literature. *Language Arts*, 76(5), 427-434.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında 'Karakter' kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79.
- Karatay, H. (2014). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. T. Şimşek (Ed.), *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler* (s.81-129), Grafiker yayınları.
- Kimball, M. A. (1999). From folktales to fiction: Orphan characters in children's literature. *Library Trends*, 47(3), 558-578.
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. H. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513.

- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles, 28*, 3/4, 219-232.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Erdem yayınları.
- Newman, A. R. (1987). Images of the bear in children's literature. *Children's Literature in Education, 18*(3), 131-138.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı yayıncılık.
- Özdem, F. (2014). Çocuk edebiyatının çocukları terbiye etmek gibi bir derdi olmamalı. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı), CVII* (756), 260-261.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peker, A., & Ahi, B. (2019). Çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterlerine çevre eğitimi açısından bakış: İçerik analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(2), 287-301.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Arkadaş yayınları.
- Rijke, V. (2021). Reading children's literature. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 49*(1), 63-78.
- Robinson, T. & Anderson, C. (2006) Older Characters in Children's Animated Television Programs: A Content Analysis of Their Portrayal, *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 50*:2, 287-304, DOI: 10.1207/s15506878jobem5002_7
- Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D. & Moore, J. (2007). The portrayal of older characters in Disney animated films. *Journal of Aging Studies 21*, 203–213.
- Sapon-Shevin, M. (1982). Mentally retarded characters in children's literature. *Children's Literature in Education, 13*, 19-31.
- Serttaş, Z. (2019). *Çocuk kitaplarındaki mesleklerin görünüşleri ve ortaokula devam eden öğrencilerin bu mesleklere ilişkin algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem yayınları.
- Spanothymiou, P., Kyridis, A., Christodoulou, A., & Kanatsouli, M. (2015). Children's evaluations of villains in children's the heroes and literature. *Studies in Media and Communication, 3*(1), 47-55. doi:10.11114/smc.v3i1.779
- Şimşek, T., & Yakar, Y. M. (2014). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. T. Şimşek (Ed.), *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler* (s.13-44). Grafiker yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış-Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. Uçan at yayınları.
- Taylor, G. C. (1980). Images of the elderly in children's literature. *The Reading Teacher, 34*(3), 344-347.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı giriş*. Eğitim Kitabevi.
- Uğurlu, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *Turkish Studies, 8*(4), 1381-1393.

- Uludağ, M. E. (2008). 1923-1950 dönemi çocuk romanlarında sevgi ve korku motiflerinin çocuk eğitime etkisi, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ural, S. (2015). Çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı (s.33-55). Eğiten Kitap.
- Vannicopoulou, A., & Çiftçi Yeşiltuna, D. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-73.
- Williams, S. J. (2014). Fireflies, frogs and geckoes: Animal characters and cultural identity in emergent children's literature. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 20(2), 100-111.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatına yansıyan suç olgusu: Tarihî eser kaçakçılığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 152-162.
- Yakar, Y. M., & Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk kitaplarında yaşlı karakterler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 165-183.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında ayı karakteri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, (5), 801-817.
- Yılmaz, O., & Kılıç, B. S. (2015). İdealize karakter bağlamında Elif Şafak'ın Sakız Sardunya'sı. II. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 136-142). İstanbul.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2022). Çocuk kitaplarında öğretmen ve idareci karakterler. *Journal of Children's Literature & Language Education*, 5 (2), 201-215. DOI: 10.47935/ceded.1216084
- Zivtçi, F. (2005). *Türk ve Alman çocuklarına seslenen kitaplardaki yetişkin kahramanların karakter çerçeveleri açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Summary

1. Introduction

Children cannot always meet good characters in life, and they cannot meet a life where everything goes well and everyone behaves in the framework of respect and love. Therefore, while there are positive subjects such as love and peace in children's books, there are also negative subjects such as death, divorce, violence, peer bullying, sexual abuse, substance abuse and migration.

The study is important both to contribute to the literature on this subject and to determine how the bad characters in fictional children's books are generally seen by child readers with various aspects (such as their physical appearance, behavior patterns, clothes) even if they sometimes behave positively. Therefore, the aim of the study is to determine the appearances of the bad characters in the fictional children's books, to determine the perceptions of the students about the appearance of the bad characters, and to determine the similar and different aspects of the images in the books with these perceptions. In addition, the fact that such a study has not been carried out in the literature has also been effective in the construction of the research. Therefore, "What are the appearances of bad character in children's books?" and "What are middle school students' perceptions of the appearance of bad character?" the answers to these questions were sought in the study.

2. Method

Research Model

The research was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods. The phenomenology design provides a suitable research ground for studies that aim to investigate phenomena that we are not completely unfamiliar with but at the same time cannot fully grasp the meaning of (Yıldırım & Şimşek, 2016). Phenomenology is a descriptive study. In this context, it is important to define phenomena rather than generalizing (Baş & Akturan, 2008). Phenomenology studies focus on how people perceive and interpret the phenomenon, how they feel about the phenomenon and how they remember it (Patton, 2014). In this study, the phenomenology design was preferred since student views on bad characters and their appearances were included in the study. In addition, the relationship between reality and fiction was described by determining the appearances of bad characters in fictional children's books

Documents Reviewed and Participants

Documents Reviewed

In order to obtain saturated data for the study, 33 books of 26 different authors were consulted. While determining the books, attention was paid to the fact that they were published by

different publishers, that they were up-to-date or up-to-date, and most importantly, that they had a "bad character" specific content.

Participants

After the books to be examined in the study were determined, the opinions of the child readers about the bad characters were also asked. In order to get their thoughts, the students studying at the school in the study were reached through a Turkish teacher in Erzurum through easily accessible case sampling. It has been determined that the students at the school are at a low socioeconomic level. The interview form prepared for the study was applied in a secondary school in Erzurum and only 6th, 7th and 8th grade students were included in the study since 5th grade students could not be reached. In the study, the thoughts of a total of 29 students, 15 boys and 14 girls, about bad characters were taken.

3. Findings, Discussion and Results

In addition to the parallelism of the children's books included in the study and the data obtained from the students, it was observed that the appearance of bad was presented in more detail in children's books. It has been determined that the bad characters mentioned in the books are sometimes their close friends or public officials, and sometimes they are characters they have never met before.

As a result, in this study, in which the bad characters in children's books and the thoughts of secondary school students about bad characters were examined and compared, it was determined that some generalizations were made in the perception of bad. The important thing is to take care not to ignore the fact that the characters who are portrayed as bad by not creating stereotypes are also human, and to include their positive appearances.



An Analysis of Children's Books in terms of Lifestyles within the Context of Multiculturalism

Aycan ÜNAL*, Oğuzhan YILMAZ**

Abstract. The research conducted to identify the representations of lifestyles within the context of multiculturalism in children's books was carried out using a document analysis design. To obtain data for the study, children's books with real or realistic topics published in 2015 and later were examined. After acquiring the works determined in line with the study's objective, a descriptive analysis was performed specifically on lifestyles, followed by a content analysis for further depth. The study found that there were no differences among children in terms of education and income levels, and they had equal opportunities. In terms of family structures, nuclear families living in cities were observed. It was also found that the families in the books belonged to the same occupational groups. Despite the presence of very diverse cultural structures in Türkiye, the study concluded that there was no balanced distribution in terms of cultural diversity in education and income, occupation, places where children lived, and family structure in the works. Instead, a common culture perception was highlighted, reflecting a small segment of society.

Keywords: Children's books, multiculturalism, lifestyles.

How to cite: Ünal, A., & Yılmaz, O. (2024). Çocuk kitaplarının çokkültürlülük bağlamında yaşam biçimleri açısından incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(1), 76-100.

*Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Türkiye; aycanunal24@gmail.com

**Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Türkiye; oyilmaz@erzincan.edu.tr

Çocuk Kitaplarının Çokkültürlülük Bağlamında Yaşam Biçimleri Açısından İncelenmesi

Aycan ÜNAL*, Oğuzhan YILMAZ**

Öz. Çocuk kitaplarındaki çokkültürlülük bağlamında yaşam biçimleri açısından görünümünün tespit etmek amacıyla yapılan araştırma doküman analizi deseniyle yapılmıştır. Çalışma için veri elde edebilmek amacıyla 2015 ve sonrası basılan gerçek ya da gerçeğe yakın konuları olan çocuk kitapları incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen eserler temin edildikten sonra yaşam biçimleri özelinde betimsel analize daha sonrasında içerik analizine tabi tutularak derinleştirilmiştir. Çalışma sonucunda eğitim ve gelir durumları açısından çocuklar arasında herhangi bir farklılık olmadığı ve eşit imkânlarla sahip olduğu tespit edilmiştir. Aile yapıları açısından bakıldığında şehirde yaşayan çekirdek aile yapısı görülmüştür. Ayrıca kitaplardaki ailelerin aynı meslek gruplarına mensup olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de çok farklı kültürel yapılar olmasına rağmen eserlerde eğitim ve gelir, meslek, çocukların yaşadıkları yerler ve aile yapısı bakımından kültürel çeşitlilik açısından dengeli bir dağılım olmadığı ortak bir kültür algısının ön plana çıktığı ve toplumun küçük bir kesimini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk kitapları, çokkültürlülük, yaşam biçimleri.

* Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; aycanunal24@gmail.com

** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; oyilmaz@erzincan.edu.tr

1. Giriş

Çocuk kitapları, çocukları toplumsal yaşam için hazırlamada önemli bir kaynak olduğundan, toplumsal çeşitliliği anlama, farklılıkları saygıyla karşılama ve toplumsal uyumu sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, metinlerde çocukların çokkültürlü bir ortamda kendilerini, başkalarını ve farklı yaşam biçimlerini bulmaları önemlidir. Bu çalışmada, çocuk kitaplarının kültürel farklılıkları anlama ve kültürel birikimi destekleme işlevine odaklanarak, metinlerde çokkültürlülük bağlamında farklı yaşam biçimlerini incelemeye çalışılmıştır. Çalışma için böyle bir konunun seçilmiş olmasının sebebi son dönemlerde homojen bir toplumdan heterojen bir topluma geçişte çokkültürlülüğün eğitimde yeni bir konu olması ve bunun özelinde yapılan araştırmalarda çocuk kitaplarında çokkültürlülük açısından yaşam biçimlerinin ele alınmamış olmasıdır.

Çokkültürlülük 1980'lerde modern topluma getirilen eleştiriler ile artan küreselleşme eğilimleri sonucu yaygınlık kazanmış bir sosyo-kültürel olgudur (Çelik,2008). Çokkültürlülüğün hedefi farklı kültürel kimliklere sahip toplulukların aynı toplum içinde varlıklarını kabul etme, birbirleriyle olan ilişkilerini herhangi bir çatışmaya imkân vermeden eşitlik ve barış içinde sürdürme ve var olan tüm politik imkânlardan eşit düzeyde yararlanmayı esas almaktadır (Özensel, 2013). Çeşitli kültürlerin bir arada yaşaması durumuna işaret eden çokkültürlülük doğal olarak beraberinde kültürler arası yaşam biçimi ve paylaşımını getirdiğinden; farklı kimlik, kültür, dil ve anlayışların saygı ile karşılansını, farklılıkların ortak paydada buluşması bakımından önemlidir (Demir, 2019). Başbay (2014), çokkültürlülüğün sadece ırk ayrımcılığına ilişkin bir alan olmadığını, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin barış içinde bir arada yaşaması bakımından da önemli olduğunu söylemektedir. Farklılıkların ayrıştırılmadan sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde insanların birlik içinde olabileceği bir ortam oluşturmaktadır. Cırık (2008) çokkültürlülük ilgili tanımlamalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği sağlama, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açıları ve fikirleri analiz etme gibi ortak noktaların bulunduğu vurgu yapmaktadır. Her topluluğun gelenek ve göreneklerinde, kurumlarında, siyasal uygulamalarında, değerlerinde, düşünce ve davranışlarında farklılıklar olduğundan, çok kültürlü yaşam farklı isteklerin bir arada eşit şartlar altında yaşanmasını gerektirmektedir (Özben, 1991).

Çok kültürlü toplumlarda eşit haklara sahip yaşam biçimlerinin bir arada oluşu, bireylere kendi kültürlerini sorgulama, geleneklere göre kültürlerini sürdürme ya da değiştirme fırsatını vermek olanağını da sağlamaktadır (Habermas, 1993). İnsanların gerçekleştirdiği bütün eylemleri ele alan ve düşünce dünyalarını yansıtan yaşam biçimleri, kültürel farklılıkları anlatmak ve vurgulamak için kullanılmaktadır. Kars (2016) yaşam biçimi farklılıklarını eğitim durumları, aile durumları, boş zaman etkinlikleri, meslekleri gibi birçok faktörün bir araya gelmesiyle oluştuğunu belirtmektedir. Bu açıardan bakıldığında insanların, farklılıkları zenginlik olarak görmesi, farklı dil ve kültürlerle saygılı olabilmesi,

net bir ifadeyle, çokkültürlülük düşüncesini tam anlamıyla benimseyebilmesi için bireylerin eğitilmesi gerekmektedir. Çokkültürlülük, insanın kendisinden farklı olanı benimsemesi sevgi, saygı, hoşgörü gibi birçok değeri öne çıkardığından dolayı önemli bir olgudur.

Batı kaynaklı bir düşünce olarak ortaya çıkan "multiculturalism" çokkültürlülük kavramı son yarım asırda üzerine çokça düşünülen, tartışılan, yazılan konulardan biri olmuştur. Parekh' in (2002) ifadesiyle 20. yüzyılın son kırk yılı, yerli halklardan ulusal azınlıklara göçmen halklardan feministler ve eşcinsel bireylerden farklı siyasi gruplara kadar birçok farklı grupların gelişim gösterdiği bir dönemi temsil etmektedir. Özünde çokkültürlü toplumlar, ilk merkezi devletlerin ortaya çıktığı 5000 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Fakat modern anlamda çokkültürlülük kavramı olarak Kuzey Amerika'da 1980'li yıllarda farklı bir dili konuşan ve bu topraklarda yaşayan insanların kültürel kimliklerinin tanınmasını istemesi sonucuna talep olarak ortaya çıkmıştır (Özensel,2012). Günümüzde tek bir kültür biçiminin benimsendiği birkaç ülke dışında bulmak oldukça zordur. Çoğu ülke kültürel açıdan; farklı kültürleri içinde bulunduran bir yapıdadır. Her topluluk veya millet öyle ya da böyle diğerleri tarafından farklı şekillerde algılanmış ve değerlendirilmiştir. Tıpkı Almanların "otoriter", Amerikalıların "maddeci", İngilizlerin "sabırlı" olarak nitelendirilmesi veya "Avrupa'nın zencileri" olarak anılan İrlandalıların, Kelterin mizah ve hiciv ağırlıklı Punch dergisinde 'maymun' veya 'goril' şeklinde resmedilmeleri gibi (Tezcan 1997; Sargut 2001; Hatipoğlu 2008). Benzer duruma o ülkenin sınırları içerisinde de rastlamak mümkündür. Bu tür örneklere sözlü ve yazılı kültürde özellikle atasözü ve deyimlerde; edebî ürünlerde, yazılı ve görsel basında sıkça rastlanmaktadır (Küçük 2004). Modern dünyada yüzlerce yaşayan dil, etnisite ve farklı kültürlerin mevcut olması ve bir iki devlet haricinde homojen bir yapının neredeyse görülmemesi, modern toplumları kimliklerinin tanınmasını ve kültürel farklılıklarına saygı gösterilmesi talebini artırmıştır. Günümüzde anlaşmazlıkların, tartışmaların ve önyargıların en büyük nedeni toplumların, sosyal grupların, bireylerin birbirlerini tam anlamıyla bilmemesinden, anlamamasından ve çoklu bakış açılarına sahip olmamalarından ileri gelmektedir (Destebaşı, 2013). Toplumsal farklılıkların özenle tanınması ve en önemlisi de, 'ötekiler ya da diğerleri' gibi ayrımcı ve ayrıştırıcı kavramlar yerine, farklı kültürel formlar ve toplumsal renkler söylemi üzerinden toplumsal farklılıkların (dil, din, inanç, mezhep, etnik yapı, yaşam koşulları vb.), yasal güvence altına alınması ve özenle korunması gerekli olduğu görülmektedir (Özgen, 2018). Türk toplumunun geçmişine bakıldığında çok kültürlülüğe yabancı olmadığı gerçeği bilinmektedir (Anık, 2012). Anadolu topraklarının geçmişte birçok uygarlığa ve farklı kültürlerle ev sahipliği yaptığı ve XI. yüzyıldan itibaren Türkler' in de bu kültürel zenginliğe destek oldukları bilinmektedir (DEK,2004). Günümüzde farklılıkların görmezden gelinmesi sonucu sorunların daha da artacağı kabul edilmeye başlanmıştır (DEK,2004). Çoğu insan tarafından farklılıklar kaçınılması gereken olumsuzluklar olarak görülmektedir. Ancak aslında farklılıklar, kişisel yeteneklerin ortaya çıkması ve bireyin diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olan fırsatlar şeklinde değerlendirilmelidir (Budak, 2008).

Bu durumun çözümü için eğitim öğretimin ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasıyla eğitim öğretim programları işe koşulmuştur (Çarpar, 2012). Konuyla ilişkili olarak, Ocak ve Akar (2016), eğitimin kültürden ayrı düşünülemeyeceğini bu nedenle, eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken en önemli kuramsal temellerden birinin de kültürel temeller olduğunu ifade etmektedir. Çocuğun ana diline, ailesine, kendi kültürel kimliğine ve farklı kimliklere, değerlere ve uygarlıklara karşı ön yargısız olarak sağlıklı bir tutum geliştirmesinde, karşı kültürle empati kurabilmesi ve dünya görüşünün genişlemesinde kültürlerarası öğrenme son derece önemlidir ve gereklidir (Uyar, 2007). Çok kültürlü eğitimin amacı; özgür düşünen, sorgulayan, kendi kültürünü tanıyan ve aynı zamanda özeleştiri yapabilen, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygı duyan, farklılıkların zenginlik olduğunu kabul eden bireylerin yetişmesidir. Bu amaçlara ulaşılması için erken çocukluk döneminden itibaren çok kültürlü eğitime başlanmalıdır (Ramsey, Akt: Yıldız,2018).

Çokkültürlülük eğitimi açısından bunun öğrenciye aktarılması ve farkındalığın geliştirilmesinde önemli araçlarından biri çocuk kitaplarıdır. Çünkü Bedford (2018)'a göre çocuklar kitaplarda başkalarını, başka yaşayışları görür ve iletişim kurar ama aynı zamanda kendilerini de bu sayfalar arasında görmeleri ve bulmaları gerekir. Yani bir diğer anlamda kitaplar çocukların hem başkalarını hem de kendilerini görme ve anlamalarına katkıda bulunur. (Bedford, Akt: Kaya, 2018). Çocuk kitapları, çocuklara edebiyat içinde başkalarını ve kendilerini görmeleri için bir fırsat sağlar ve elde ettikleri bilgiler ile insanların nasıl hissettiğine, nasıl düşündüğüne ve yaşadığına dair bir anlayış geliştirirler. (Short ve diğerleri, ; Temple ve diğerleri, 2002; Mithchell, 2003; Suh ve Samuel, 2011). Çocuk kitapları birinci elden kaynak sağladığından öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri de sağlamaktadır (Destebaşı, 2013). Geniş bir açıdan baktığımızda çok kültürlü bir edebiyat eserinin taşıması gereken başlıca özellik, bireylerin, öğrencilerin kendilerini ve başkalarını görmeleri için bu eserin edebi bir ayna niteliği taşımasıdır (Bishop, 1997). Çocukların “küreselleşmesi” ve “dünya yurttaşı” olma sürecinde de farklı kültürlerden insanları, onların yaşam biçimlerini ve kültürel değerlerini sezinleten çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulmaları gerekmektedir (Aslan, 2011). Hsu (2014) yaptığı araştırmada, çocuklara resimli çocuk kitapları aracılığıyla çok kültürlülüğün tanıtılmasının, onlarda eşitlik ve adalet duygularını geliştirdiği ve eşitlik eşitsizlik konusunda farkındalık kazandırdığı belirtilmektedir. Bu açılarından bakıldığında çok kültürlü yapının ortaya konduğu çocuk kitaplarına ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır.

Çokkültürlülük açısından çocuk kitapları ile ilgili alan yazın çalışmalarına bakıldığında barış, çokkültürcülük, küreselleşme, sevgi, saygı, resimli çocuk kitapları ve çocuk hakları üzerinde incelemeler yapıldığı görülmektedir (Erhan,2020; Balta, 2018; Asutay ve Ergin,2019; Çelikkan, 2016; Cihanve Kuşçu, 2015; Destebaşı ve Karbuğa,2013; Hsu,2014; Wilson 2014). Yerli ve yabancı literatürde farklılıklar görülmektedir. Yerli literatürde değerler eğitimi ve iletilere yönelik incelemeler karşımıza çıkarken yabancı literatürde incelemeler etnisite temelli ortaya çıkmıştır. Balta (2018) resimli çocuk kitaplarında “kültürel farkındalığa”

yönelik anlatımlara ve görsellere çok az yer verildiğini buna göre yazarların ve çizerlerin okul öncesi çocuklarına yönelik barış eğitimi bileşenlerinden “kültürel farkındalık” bileşenini duyumsatan içerikleri daha çok konu edinen yazınsal nitelikli eserler hazırlamaları gerektiği önerilmiştir. Çelikkan (2016) Sait Faik’in eserleri üzerinde yaptığı çalışmada farklı milletlerden, farklı dillerden, farklı dinlerden bir arada yaşayan insanları ele aldığı öykülerini çocuklar ve gençler için seçerek, Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında yer verilmesinin, okuma etkinliklerinde kullanılmasının, olumlu değerlerin gelişmesinde etkili olacağı sonucuna varmıştır. Asutay ve Ergin (2019) barış, hoşgörü gibi evrensel değerlerin eğitim ve kitaplar aracılığıyla çocuklara aktarılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Cihan ve Kuşçu (2015)’nin çalışmasında çocuk kitaplarının, farklı kültürlerle doğrudan temasın yerini tutmasa da çeşitli kültürlerin tanınması ve ayırdaya varılması yönünde önemli bir işlevi yerine getirmesinin mümkün olduğu söylenmiştir. Destebaşı ve Karbuğa (2013) kültür köprüsü olarak uluslararası çocuk edebiyatı eserlerinin öğretim materyali olarak kullanımı üzerine yaptıkları uygulamalı çalışmada uluslararası ve çok kültürlü çocuk edebiyatı eserlerinin mutlaka kültürel gerçeklik taşıması gerektiğine ve basmakalıp düşüncelerden uzak olması sonucuna varılmıştır. Hsu (2014) yaptığı çalışmada, çocuklara resimli çocuk kitapları aracılığıyla çok kültürlülüğün tanıtılmasının, onlarda eşitlik ve adalet duygularını geliştirdiği ve eşitlik eşitsizlik konusunda farkındalık kazandırdığı belirtilmektedir. Wilson (2014), çokkültürlüğe yönelik resimli çocuk kitaplarında çoğunlukla beyaz etnisiteden olan karakterlere yer verildiğini ve kültürel çeşitliliği anlamada kültürel önyargılardan söz edildiğini belirtmektedir. Son olarak günümüzün en önemli sorunlarından biri olan göç ve mültecilik konusundan yola çıkılarak çocuk kitaplarında çokkültürlülük açısından farklılıkların olumlu bir şekilde aktarılması gerektiği üzerinde çalışmalar yapılmıştır (Yakar, 2016, 2018; Bulut, 2018; Altunbay ve Çakır, 2018; Kolaç, 2008; Temur ve Ertem, 2019; Melanoğlu, 2020; Çiftçi, 2020; Balta, 2018).

Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde çocuk kitaplarının çokkültürlülük açısından sevgi, saygı, hoşgörü ve eşitlik bağlamında ele alındığı görülmektedir. Çokkültürlülük bağlamında yaşam biçimlerine odaklanan bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda daha çok farklı etnik grupların ya da mültecilerin çocuk kitaplarında yer alınması üzerinde durulmuştur. Bu araştırma, çokkültürlülüğün sadece farklı ırk veya etnik gruplara değil, aynı zamanda toplum içindeki diğer farklılıklara da vurgu yaparak çocuk kitaplarında çocuğun kendisini ve diğerlerini bulabilmesini sağlamak ve toplumun farklı yaşam biçimlerinin ne kadar yer aldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Çocuk kitaplarında farklı yaşam biçimleri açısından kültürel farklılıklara ne kadar yer verilmiş ve bu farklı yaşam biçimlerinin eğitim durumları, gelir durumları, meslekler, olayların geçtiği mekânlar ve aile yapıları açısından nasıl ele alınmıştır?” çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma doküman analizi deseniyle yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır ve doküman analizi tek başına bir araştırma deseni olabildiği gibi, diğer desenlerle birlikte kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan veri toplamaya olanak sağladığı için doküman analizi çalışma açısından işlevseldir (Bowen, 2009). Çalışmada çocuk kitaplarında çokkültürlülük üzerinden farklı yaşam biçimlerinin görüntüleri incelendiği için doküman analizi deseninin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada çeşitli veriler elde edebilmek düşüncesiyle seçilen kitapların ilgili içeriği yansıtıp yansıtmayacağına ilişkin uzman görüşleri alınmış ve uzman görüşlerinden sonra kitaplar netleştirilmiştir. Belli yazarlar, diğerlerinden daha çok eser üretmiş olmalarına rağmen, farklı yazarların perspektiflerini yansıtmak için, farklı yazarlara ağırlık verilmeye azamî özen gösterilmiştir. Kitaplar belirlenirken kitapların güncel (2015 ve sonrası) olmasına ve farklı yayınevleri tarafından basılmasına dikkat edilmiştir. Seçilen kitapların belirlenmesinde farklı yaşam biçimlerinin görüntüleri ortaya konulması amaçlandığından fabl ya da masal türü yerine gerçek olaylar veya gerçeğe yakın olayları konu edinen kurgusal çocuk hikâye ve romanları seçilmeye çalışılmıştır. İçerik açısından seçilen eserlerin günlük hayatı barındırmasına dikkat edilmiştir. Seçilen kitapların künyelerine ve kısaltmalarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan kitapların künye ve kısaltmalarına ilişkin bilgiler

	Yazar ismi	Kitap ismi	Yayınevi /Yılı	Kısaltmalar
1.	Pelin Ossmann	Pasta Kamyonu	Elma Çocuk/2017	P.K.
2.	Sinan Yaşar	Çetin Ceviz	Fom Kitap/2018	Ç.C.
3.	Züleyha Ersingün	Kaygı Kuşu	Fom Kitap/2016	K.K.
4.	Görkem Kantar Arsoy	Hayalperest Çocuk	YKY/2015	H.Ç.
5.	Behiç Ak	Güneşi Bile Tamir Eden Adam	Güneşli K. /2008	G.B.T.E.A.
6.	Zülfü Livaneli	Şapka	Doğan Egmont/2019	Ş.
7.	Ömür Kurt	Karaca ve Yürüyen Köşk	Doğan Egmont/2019	K.Y.K.
8.	Dursun Ege Göçmen	Canı Sıkılan Çocuk	Altın K./2008	C.S.Ç.
9.	Nurdan Bağrıaçık	Kırmızı Teleskop	Epsilon/2018	K.T.
10.	Koray Avcı Çakman	Flamingo Günlüğü	Can Çocuk/2015	F.G.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya konu olan kitaplar temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuş, devamında ise aynı kitaplar “farklı yaşam biçimlerinin görüntüleri” odağında betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sonucunda oluşan yeni veri seti kendi içinde yeniden incelenerek yaşam biçimlerine ait görüntüler “eğitim durumları üzerinden görüntüler, gelir durumu üzerinden görüntüler, meslekler üzerinden görüntüler, olayların geçtiği mekânlar üzerinden görüntüler ve aile yapılarının görüntüleri” şeklinde alt başlıklar halinde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler bazen doğrudan alıntılama yapılarak bazen de metin özetlenerek aktarılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırabilmek için ilgili kategoriler altında yapılan aktarmalar hangi kitapta geçtiği parantez içi ifadelerle belirtilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Çocuk Kitaplarında Eğitim Durumları

İncelenen kitaplarda eğitim durumları açısından görüntülere bakıldığında ortaya çıkan en önemli özellikler çocukların çalışkan olması, kitap okuması, çeşitli projeler hazırlaması ve bu projelerin büyükler tarafından desteklenmesi ve yurt dışında eğitim görmenin önemi olduğu görülmektedir.

İncelenen kitaplarda çalışkan çocuklar ön plana çıkmaktadır. Sınıfında birinciliği kaptırmayan, sürekli araştıran, aile bireylerinin ve öğretmenlerinin övgüsünü alan çocuklar yer almaktadır. Kitaplardaki başkarakterler genellikle çalışkan, derslerinde başarılı ve ödevlerini zamanında yapan çocuklardır. Örneğin; Kırmızı Teleskop adlı kitapta Eren, bir proje hazırlamak için aile bireylerine “Biliyorsunuz, okuldan gelince ödevlerimi yapıyor, okuma ve araştırmalarımı aksatmıyor, sonra da oyun oynayıp saat 9’da uyumak için yatağıma gidiyorum.” cümlesini dile getirerek çalışkan ve sorumluluklarını yerine getiren çocuk olduğunu göstermektedir. Çetin Ceviz adlı kitapta başkahraman Çetin okul birinciliğini üç yıldır kimseye kaptırmamaktadır, sadece bir notu 97 olduğu için üzülmemektedir. Aile bireylerinin de çocukların eğitimine önem verdiği ve onları bu konuda bilgilendirdikleri görülmektedir. (K.T.19, K.K.58, K.T.S.46, H.Ç.46,58.) Eserlerde ilk başta tembel olarak görülen çocuklar da sonunda çalışkan ve düzenli çocuklar olarak aktarılmıştır. Örneğin; Hayalperest Çocuk adlı kitapta Deniz ilk başta öğretmeni ve ailesi tarafından akıllı beş karış havada, dikkati dağınık çocuk olarak tanımlanırken kitabın sonunda yer alan cümlelerde “Öğretmen öven uzun bir konuşma yaptı. Öğretmen geçmiş yıllar için Deniz’den özür diler gibiydi.” sözleriyle onun aslında çalışkan bir çocuk olduğu ifade edilmiştir.

Çocuklar kitapların çoğunda çalışkan olarak görüntülendikleri için kitap okuma açısından ele alındığında hepsinin evde, okulda, serviste, gezide kitap okudukları görülmektedir. Eğitim durumları açısından bakıldığında çocukların, onların aileleri, diğer aile büyükleri ve çevredekiler kitap okuyan, araştıran, bilgi aktaran bireyler oldukları görülmektedir. Örneğin; Yürüyen Köşk adlı kitapta Karaca okul gezisine giderken “Tabii bir yolculuğun olmazsa

olmazı olarak yanına iki tane de kitap almıştı Karaca.” ifadesi kullanılarak yanına alması gereken zorunlu şeylerden bir tanesinin kitabı olduğu söylenmektedir. Kaygı Kuşu adlı kitapta ise Deniz servise bindiği zaman kitabını açıp okumaya başlamaktadır. Pasta Kamyonu kitabında Poyraz’ın kuzeni Aylin’in yaşam biçimi günlük tutmak, koleksiyon yapmak ve kitap okumak olarak anlatılmaktadır. Anne ve babalar da çocukların kitap okumalarını desteklemekte ve onlarla kitap okumaktadır. Kırmızı Teleskop adlı kitapta Deniz gece yatmadan önce kitap okumaktadır ve o gün annesinin ona kitap okumasını istemektedir. “Annesi, gece yatmadan önce oğluna kitap okumayı seviyordu.” cümlesiyle annesinin onunla kitap okuduğu ve bunu sevdiği belirtilmiştir. Hayalperest Çocuk adlı kitapta ise Deniz’in, yapacakları proje için annesi ve babasıyla kütüphaneden aldıkları kitapları okuyup birbiriyle bilgilerini paylaştıkları görülmektedir. Çocuklar gibi ebeveynlerde eğitim durumları açısından bakıldığında okumuş, bilgili kişilerdir.

Eğitim açısından ele alındığında serviste bile kitap okuyan çocuklar aileleri tarafından çeşitli kurslara yollanan ve çeşitli müzik aletleri çalan çocuklar olarak da görüntülenmektedir. Örneğin Pasta Kamyonu kitabında Aylin’i annesi resim kursuna göndermek istediğinde “Öyle çok dersim ve gitmem gereken o kadar çok kurs var ki!” düşüncesini dile getirerek çeşitli kurslara gittiği belirtilmektedir. Kaygı Kuşu adlı kitapta ise Deniz sayısız gittiği kurslardan birinin keman kursu olduğunu söylemektedir. Yine aynı kitapta Deniz annesi için “Annem ne zaman kafayı çocuklarıyla bozmuş, onları kurstan etüde, oradan etkinliğe, ardından da dershaneye taşıyan bu velilerden biri ile karşılaşsa yetersizlik hissine kapılıyor.” ifadesini kullanarak onu çeşitli kurslara göndermesine rağmen annesinin kendini yetersiz hissettiğini söylemektedir. Çocuklar yaşam şartları açısından eşit seviyede, kurslara gidebilen, cep telefonları olan ve internet üzerinden yazışabilen bireylerdir. Müzik aleti çalabilen çocukların piyano, gitar, akordeon ve keman çalan çocuklar olduğu görülmektedir (K.K.7.8, K. T.9.89.).

Kitaplarda öne çıkan hususlardan bir tanesi de proje hazırlayan çocuklardır. İncelenen kitapların beş tanesinde çocuklar okulda ya da sosyal hayatta bir projenin içinde yer almaktadır (K.T.47, Ç.C.52, F.G.7, C.S.Ç.16, H.Ç.54). Okulda bir sorunun çözümü ya da bir konuda ödev hazırlanması gerektiği zaman öğretmen öğrencilerinden proje hazırlamasını istemiştir. Örneğin Canı Sıkılan Çocuk kitabında öğretmen çocuklara ödevden kurtulmak istiyorlarsa proje hazırlamalarını ve başarılı olurlarsa bir daha ödev yapmayacaklarını söylemiştir. Eserlerin genelinde olayların bir öğrencinin proje hazırlamaya başlaması üzerinden genişlediği görülmektedir. Kırmızı Teleskop adlı kitapta alınan bir teleskop sonucunda öğrencilerin bir araya gelmesi ve bunun üzerine projeler hazırlaması konu edilmektedir. Okullarda tüm öğrencilerin proje hazırlamak için hevesli oldukları, hepsinin farklı projeler hazırladığı okurun karşısına çıkmaktadır. Hazırlanan bu projelere kitap okumada olduğu gibi anne, babalar ve diğer büyükler yardım etmektedir. Çetin Ceviz kitabında Çetin karakteri verilen proje ödevini yapmak için bilim adamı olan dedesinden yardım almaktadır. Kırmızı Teleskop kitabında Deniz projesi için annesinden, babasından ve öğretmenlerinden çeşitli yardımlar almaktadır. Örneğin Hayalperest Çocuk kitabında

“Annesi bu projeyi o kadar beğendi ki, şubat tatili sırasında işten izin alacağını ve destek olacağını açıkladı.” cümlesinde annesinin projeye destek olmak için işten izin almayı göze aldığı görülmektedir. Aynı bulgular Flamingo Günlüğü kitabında da karşımıza çıkmaktadır. Başkahraman Kaan flamingoları izlemek için babasıyla birlikte kampa gidip uzun bir süre babasıyla kampta kalmaktadır.

Proje hazırlayan, kitap okuyan, araştıran bu çalışkan çocukların yurtdışında eğitim görmesinin önemli olduğu görüntülenmektedir. Yurtdışında eğitim görmüş olmak ya da ileri de yurtdışına gidip eğitim almak başarının önemli noktalarından biri olarak çoğu kitapta görülmektedir. Örneğin Flamingo Günlükleri kitabında “Tuğrul abi, yurtdışında okumuş, babamın da sürekli izlediği şu ünlü belgesel kanalında çalışıyormuş” diyerek yurtdışında eğitim görmenin başarıya ulaşmanın bir yol olduğu dile getirilmiştir. Kaygı Kuşu kitabında keman çalan komşu çocuğun çok yetenekli olduğu için yurtdışına gitmesi gerektiği söylenmiştir. Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında, adanın Avrupa görmüşlerinin bile tamirci Kadir beyin yaptıklarına şüpheyle bakmaları onların bilgi konusunda daha üstün olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim durumları açısından çocukların, anne ve babalarının bilgili okumuş olmasının yanı sıra yaşça büyük olan insanların da emekli olmalarına rağmen eğitime ve çalışmaya devam ettikleri görülmektedir. Örneğin; Pasta Kamyonu kitabında Yakut Hanım torunlarına yurtdışına niye gelemediğini açıkladığında “Bahçecilik kurslarına gidiyorum. İngilizce öğrenmeye başladım.” ifadesiyle emekli olmasına rağmen halen eğitime devam ettiği görülmektedir. Çetin Ceviz kitabında ise Çetin’in dedesi kasabanın dışında ve her şeyden uzak bir evde bilimle ilgilenmekte ve icatlar yapmaktadır. 7

3.2. Çocuk Kitaplarında Gelir Durumları

Çocuk kitaplarında gelir durumları açısından görüntüler alt gelir, orta gelir ve üst gelir olarak sınıflandırılmıştır. İncelenen kitaplarda en çok orta gelir seviyesine sahip aileler ön plana çıkmaktadır. Genellikle çocukların eşit imkânlarla sahip oldukları, ihtiyaçlarının rahatça karşılanabildiği ve refah içinde yaşadıkları görüntülenmektedir.

İncelenen kitaplarda alt gelir seviyesinde zor imkânlarla günümüzde yaşayan çocuklara rastlanılmamıştır. Yalnızca Kaygı Kuşu adlı kitapta Suriyeli bir çocuğun savaş ve göç üzerinden yaşadığı sıkıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında gelir durumu düşük insanların geçmişte yaşamış oldukları görüntülenmiştir. Örneğin; Şapka adlı kitapta başkahraman Ali'nin babası Yılmaz Bey oğluyla yaptığı konuşmada “Köyümüzde yaşarken babam iş bulamıyordu, hiç paramız yoktu.” ifadesini kullanarak Almanya'ya gittiklerini ve orada rahata kavuştuklarını belirtmiştir. Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında ise “Şimdi var olanların çoğu o zamanlar yokmuş. En bol olan şey yoksullukmuş. İnsanların çoğu köylerde yaşamış, tarım ve hayvancılıkla geçinirlermiş.” ifadeleri kullanılarak Cumhuriyet öncesi savaş döneminde ve sonrasında ilk yıllarda yaşanan zorluklar dile getirilmektedir. Aynı kitabın devamında “Eskiden hayat ne kadar zormuş, diye düşündüler. Onlar hiç

çalışmamıştı. Hep okumuş, oynamış ve gezmişlerdi. Anneleri ve babaları onların her türlü ihtiyaçlarını gideriyordu.” ifadesi kullanılarak yaşam şartları açısından bir kıyaslama yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eskiden gelir durumunun düşük olduğu günümüze gelindiğinde insanların refah içinde yaşadığı aktarılmıştır.

Kitaplarda okurun karşısına çıkan bir diğer görüntü orta gelir seviyesine sahip çocuklardır. Çocuklar eğitim, imkânlar, olanaklar açısından bakıldığında eşit görülmektedir. Aileler eşit imkânlarla sahip şekilde çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında gittikleri okul gezisinde öğretmenin geçmişle ilgili anlattığı hikâye sonrasında çocuklar hayatlarının çok rahat olduğunu anne ve babalarının onların her ihtiyaçlarını giderdiğini düşünmüşlerdir. Örneğin; Flamingo Günlüğü kitabında başkahramanın dedesi “Oh, gençliğin ne umurunda! Ekmek elden su gölden...” ifadesini kullanılarak günümüz çocuklarının refah içinde olduğunu aktarmaktadır. Ailelerin gelir düzeylerinin çocukların bilgisayar, internet, televizyon gibi ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede olduğu görülmektedir. Kitaplarda genellikle çocuklar ödevlerini yapmak ya da araştırma yapabilmek için interneti kullanmaktadırlar. Evde her çocuğun bilgisayarı ya da ulaşabileceği interneti mevcuttur. Örneğin; Flamingo Günlüğü kitabında Kaan’ın “İnternette bulduğum pembe kanatlarını kocaman bir kalp şeklinde açmış, dans eden iki flamingo resmini büyütüp odama asmıştım. ” , Pasta Kamyonu kitabında Poyraz ‘ın “Daha geçen gün internette gördüğüm son model araba yanımdan geçmesin mi?” ve Kaygı Kuşu kitabında Deniz’in “Birkaç kez internette çeviri programlarının başında buldum kendimi ama yapamadım.” kullandıkları ifadelerle bilgisayara ve internete çok rahat ulaşabildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bilgisayar, internet ve televizyon aile büyüklerinin ceza yöntemi olarak görülmektedir. Örneğin; Çetin Ceviz kitabındaki Çetin karakteri yaptığı hata sonucunda tablet ve televizyon cezası geleceğini ifade etmiştir. Kaygı Kuşu kitabında ise Kaan okuldan öğretmenin araması sonucu “Bir hafta televizyon ve bilgisayar yasağı ile kurtulamayacağımı düşünüyordum.” ifadesini kullanmıştır. Eserlerde orta gelir seviyesi ile üst seviyenin karşılaştırıldığı görüntülerde bulunmaktadır. Örneğin Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında daha iyi modern mobilyalar almak isteyen çocuğa ebeveyninin “Biz o kadar zengin miyiz?” cevabıyla durumlarının iyi olduğu fakat çok zengin olmadıkları ifade edilmiştir. Kaygı Kuşu kitabında Kaan’ın arkadaşı Deniz, Kaan’ın odasında yazı yazabileceği bir tahta olmamasına bozulmuştur çünkü kendi odasında vardır. Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında ise “Başka mahallelerde oturan arkadaşlarımıza gittiğimizde, onların modern mutfaklarına, sandalye, masa ve kapılarına bakıp imreniyoruz.” ifadesi kullanılarak kendilerinde bu mobilyalar olduğu halde daha iyisinin olmasının istenmesi okurun karşısına çıkmaktadır.

Üst gelir üzerinden yapılan incelemelere bakıldığında özellikle Pasta Kamyonu ve Kırmızı Teleskop adlı kitaplarda zengin aileler okurun karşısına çıkmaktadır. Pasta Kamyonu kitabında insanlar gelir düzeyleri yüksek, her şeyden fazlasını alabilen kişiler olarak tasvir edilmektedir. Örneğin Mini Bella teyzenin kendisine ait sadece ayakkabıları olan bir odası vardır. Aynı şekilde arkadaşı da şapka tutkunu ve her kıyafeti için ayrı bir şapkası

bulunmaktadır. Resim kursuna giden Beril prenses elbisesini giymek istemediği için yırtmıştır ama annesi yine aynı pahalı elbiseyi alabilmiştir. Kırmızı Teleskop kitabında ise gelir düzeyleri yüksek ailenin çocuğuna verdiği hediyeler dikkat çekmektedir. Başkahramanın babası oğluna her seferinde daha pahalı bir hediye almaktadır. Doğum gününde hediye olarak bir teleskop aldıktan sonra “Yarın senin için CCD kamera alacağım. Böylelikle Ay’ın görüntüsünü videosunu çekebilecek, gözlemine kaydedebilecek ve birçok insana da izletebileceksin.” ifadesini kullanmıştır. Flamingo Günlüğü kitabında da dijital fotoğraf makinesine sahip başkahramanımızın fotoğraflarını babası beğendiği için ona profesyonel fotoğraf makinesi almaya karar vermiştir. Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında ise “Modern hayat budur işte. Aldığın bir şeyi yıllarca kullanmak yerine iki üç yılda bir yenilemek.” ifadesiyle üst gelir düzeyi aktarılmıştır.

3.3.Çocuk Kitaplarında Meslekler

Günümüz mesleklerinin, bireylerin eğitim düzeylerini olduğu kadar gelir düzeylerini de yansıtmaları gibi nedenlerle, bireylerin ya da sosyal grupların yaşam biçimlerinin oluşmasında önemli bir kıstas olarak kullanılmaktadır (Kemerlioğlu, 1996). Çocuk kitaplarında meslekler uluslararası meslek sınıflandırmasına göre incelenmiştir(<https://biruni.tuik.gov.tr>). Kitaplarda öne çıkan meslekler profesyonel meslek grupları, hizmet ve satış elemanlarıdır. Meslekler kitaplardaki çocukların aileleri ve diğer aile üyelerinin yapmış olduğu meslekler üzerinden incelenmiştir. Bu açıdan bakıldığında kitapta öne çıkan meslekler profesyonel meslek grubudur. Profesyonel meslek mensupları; mevcut bilgi birikimini artıran, bilimsel veya sanatsal kavram ve kuramları uygulayan ve sistematik bir şekilde öğreten ya da bu faaliyetlerden iki veya daha fazlasının bir bileşimi ile uğraşan kişilerdir (TÜİK).

Çocukların aileleri ve diğer aile üyelerinin yapmış oldukları meslekler üzerinden eserler incelendiğinde profesyonel meslek grubu ön plana çıkmaktadır. Örneğin; Kırmızı Teleskop kitabında Eren’in babasının “Ben mimarlık okudum. Evler tasarlayabilir, evlerin içinde kullanılması gereken eşyaları evin ölçülerine uygun bir şekilde yerleştirebilirim.” kullandığı ifadelerle hem mesleği hem de mesleğinin özellikleri okuyucuya aktarılmıştır. Canı Sıkılan Çocuk kitabında Memo’nun anne ve babası veterinerdir. Pasta Kamyonu kitabında İlker’in annesi öğretmendir. Kaygı Kuşu kitabında Deniz’in annesi sağlıklı yaşam uzmanı, üst komşu çocuğunun annesi ve babası müzisyen olarak görülmektedir. Yalnızca Çetin Ceviz kitabında Hizmet ve Satış elemanı meslek grubunda aile bireyi görülmektedir. Çetin Ceviz kitabında Çetin’in babası itfaiye eridir. Babası itfaiye eri olabilmek için bilim adamı olmasını isteyen babasıyla tartışmış ve sonuçta istediği mesleği yapmıştır. “Deden benim de kendisi gibi bir bilim insanın olmamı istiyordu. ... Bense itfaiye eri olmayı aklıma koymuştum bir kere.” ifadesini kullanarak insanın ömrü boyunca sevdiği işi yapması gerektiğini ifade etmiştir. Yaşam tarzları açısından bakıldığında ailelerin profesyonel meslek gruplarını tercih ettiği okurun karşısına çıkmaktadır.

İncelenen kitaplarda çocukların ailelerinin yapmış oldukları meslekler üzerinden öne çıkan başka bir husus bazı kitaplarda anne ve babaların çalışan olarak gösterilerek yaptıkları



meslekler hakkında bilgi verilmediğidir (H.Ç, Ş.K.Y.K,P.K, C.S.Ç.). Örneğin Pasta Kamyonu kitabında Poyraz'ın bisikletinin "Bugün de annesi babası işlerine gittikten sonra caddeye ineceğimizi müjdeledi." ifadesinde anne babasının çalıştığı fakat hangi mesleği yaptığı okurun karşısına çıkmamaktadır. Hayalperest Çocuk kitabında ise Deniz okuldan geldikten sonra tek başına annesi ve babasının işten gelmesinin beklediği belirtilmekte fakat ailesinin yapmış olduğu meslekler hakkında bilgi verilmemektedir.

Eserlerde ailelerin yapmış oldukları mesleklerin çocukların yapmak istedikleri meslekleri etkilediği görülmektedir. Çocukların yapmak istedikleri meslekler açısından bakıldığında da profesyonel meslek grupları karşımıza çıkmaktadır. Kaygı Kuşu kitabında Hasan doktor, Kırmızı Teleskop'ta Füsün astronom, Flamingo Günlüğü'nde Kaan kuş gözlemcisi, Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında Karaca tarihçi, Hayalperest Çocuk kitabında ise Deniz veteriner ve Pasta Kamyonu kitabında Poyraz yönetmen olmak istemektedir. Yaşam tarzları açısından bakıldığında ailelerin profesyonel meslek gruplarını tercih ettiği ve çocuklarında bu yönde ilerisi için adım atmaya çalıştıkları görülmektedir. Teknisyenler/teknikerler/yardımcı profesyonel meslek mensupları ise kitaplarda çocukların yapmak istedikleri meslekler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaptan ve pilotluk mesleği çocukların yapmak istedikleri meslekler arasında görülmektedir. Pasta Kamyonu kitabında resim kursuna giden çocuklara hayalinizi çizin deyince çocuklardan bir tanesi "Benim hayalim kaptan olmak. Geminin resmini yapıyorum." ifadesini kullanmıştır. Aynı kitapta Emre ise bebekliğinden beri uçağa bindiği için pilot olmayı düşünmektedir. Burada da görüldüğü gibi yaşam tarzları çocukların meslek seçimine yardımcı olmaktadır.

3.4.Çocuk Kitaplarında Olayların Geçtiği Mekânlar

Çocuk kitaplarında olayların geçtiği mekânlar yapay ve doğal mekânlar olarak ikiye ayrılıp incelenmiştir. Bu sınıflandırma Altan'ın (2012) mimarlıkta mekân kavramı üzerinden yaptığı çalışma esas alınarak yapılmıştır. Doğal elemanlar ile (yeryüzü, gökyüzü, ufuk, çalılık, ağaçlar) doğal mekân olarak, yapay elemanlar ile (duvarlar, tavanlar, kirişler, kolonlar, binalar) yapay mekân olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma, bu tasnif üzerinden yapılmıştır.

3.4.1. Çocuk Kitaplarında Olayların Geçtiği Yapay Mekânlar

İncelenen kitaplarda yapay mekânlar üzerinden görüntülere bakıldığında konut, işyeri, okul, tarihi ve turistik olarak sınıflandırmaya gidilmiştir. Kitaplarda en çok karşımıza çıkan mekânlar apartman dairesi, büyük bahçeli ev, okul ve kamptır. Barınma olanakları olarak çocuklar genellikle apartman dairesinde oturmakta ve her imkânı sağlayabilen okullara gitmektedirler.

Barınma olanakları açısından konutlara bakıldığında çocukların genellikle apartman dairesi ve sitede yaşadıkları görüntülenmektedir. Örneğin; Pasta Kamyonu kitabında Poyrazın komşusu Mini Bella teyze apartmana girip anahtarını çıkarttığına kapısında güzel bir pasta ile karşılaştığı aktarılmıştır. Şapka kitabında Almanya'ya göç eden Ali'nin babası Yılmaz "Şimdiki evimiz de güzeldi. Yedinci kattaydı. Asansörle çıkılıyordu." ifadesini kullanılarak

Türkiye'deki evinden daha iyi bir apartman dairesinde kaldığı gösterilmektedir. Kaygı Kuşu'nda Deniz, mektubu ailesinden önce görmesinin mutluluğunu anlatırken "Benim ondan önce apartmana girip zarfı görmem, şansımın da döndüğünün göstergesi değil mi?" cümlesiyle apartmanda yaşadığı görülmektedir. Çocukların oturdukları evlerde kendilerine ait odaları bulunmaktadır. Örneğin; Canı Sıkılan Çocuk 'ta Özgür okuldan geldikten sonra "Koridorun ucundan okul çantamı fırlattım, tam odamın kapısının önüne düştü." cümlesiyle kendisine ait bir odasının olduğu belirtilmektedir. Hayalperest Çocuk kitabında Deniz'in küçük odasında dev projesiyle baş başa kaldığı ifade edilmiştir. Çocukların odaları incelendiğinde çoğunun odasında bilgisayar mevcuttur. Canı Sıkılan Çocuk kitabında bilgisayarla oyun oynaması istenmediğinde "Zaten bilgisayar benim odamda duruyor." diyerek bilgisayarının odasında olduğu gösterilmiştir. Pasta Kamyonu kitabında başkahramanın kuzeni, Aylin ile bilgisayarda yazışırken kendi odasındadır. Canı Sıkılan Çocuk kitabında Özgür ve Memo iki farklı kişilik olarak aktarılmaktadır. Bu değişiklik odalarına da yansımaktadır. Özgür, Memo'nun odasında bilgisayar ve televizyon olmamasına şaşırmıştır. Memo'nun evinde bilgisayar ve kitaplar çalışma odasındadır. Bununla birlikte apartman dairesi dışındaki kişilerin oturdukları evler büyük bahçeli ev, çiftlik ve köy evidir. Pasta Kamyonu kitabında Yakut Hanım'ın kocaman bir bahçenin içindeki tek katlı evinde yalnız yaşadığı görüntülenmektedir. Çetin Ceviz kitabında Çetin'in dedesi kasaba dışında bahçeli bir evde yaşamaktadır. Köy evine mekân özellikleri açısından yalnızca Şapka kitabında yer verilmiş ve Almanya'daki apartman dairesi ile kıyaslama yapılmıştır. "Yaşadığımız apartman köyümüze hiç benzemiyordu." ifadesi kullanılarak köylerindeki evinin düzayak olduğu, oturdukları evin ise inip çıkan odası yani asansörü olduğu belirtilmiştir. Kaygı Kuşu kitabında farklı olarak, Suriye'den gelen göçmenlerin kampından söz edilmiş fakat mekânsal özellikler aktarılmamıştır.

Mekânlar açısından karşımıza çıkan bir diğer görüntü işyerleridir. İşyerleri hastane, fabrika, lokanta, pastane, market, dinlenme tesisi ve kitapçı olarak görüntülenmektedir. İşyerleri açısından mekânsal özellikler aktarılmamış daha çok işlevleri üzerinden açıklamaları yapılmıştır. Örneğin; Canı Sıkılan Çocuk kitabında "Memo'nun önerdiği benim de istemeyerek de olsa kabul ettiğim kitabı almak için kitapçıya gittik." ifadesi kullanılmıştır. Pasta Kamyonu kitabında Poyraz'ın arkadaşı İlker ders çalışırken bir şeyler atıştırmak için markete gittiğini söylemektedir. Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında ise mutlu olmanın yolu, küçük bir lokantada yenen güzel bir yemek ve birkaç sevgi sözcüğü olarak aktarılmıştır.

Okullar öğretmen ve müdürlerin iş yeri olarak görünse de çocuk kitaplarında öğrencilerin kendilerine ait mekânları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kitaplarda genellikle olay örgüsünün gelişme bölümü okullarda meydana gelmektedir. Bu yüzden bu başlık ayrı olarak sınıflandırılmıştır. Okul, kitaplarda mekân olarak önemli bir yer tutmaktadır. Okul, sınıf, okul bahçesi ve çeşitli etkinliklerin yapıldığı tematik sınıflar görüntülenmektedir. Çocuklar okullarında istedikleri imkânlara sahiptirler. Okullarında laboratuvar, müzik

odası, kantin, yemekhane, bilgisayar laboratuvarı, kütüphane ve spor salonları gibi mekânlar okurun karşısına çıkmaktadır. Örneğin; Kaygı Kuşu kitabında Deniz yaptığı deney sonucunda “Laboratuvarımızın yenilenmiş masaları, sandalyeleri fayansları kırmızı mürekkeple boyandı.” ifadesi bu durumu desteklemektedir. Kırmızı Teleskop kitabında Küçük Astronomlar grubu çeşitli araştırmalar yapmak için bilgisayar laboratuvarına ve kütüphaneye gitmiştir. Okul bahçesi, çocukların ders aralarında oyun oynadıkları ya da yalnız kalıp çalışabilecekleri mekânlar olarak aktarılmıştır. Örneğin Kaygı Kuşu kitabında “Teneffüslerde sınıfta hiç yalnız kalamadık, hava kötü olduğundan bahçedeki gizli köşeler de devre dışı kaldı.” diyerek Deniz’e gelen mektupları okuyacak yer aramışlardır. Hayalperest Çocuk kitabında ise okul bahçesi yağmur yağdığına cıvık cıvık çamur olduğu için dışarı çıkılamamıştır. Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında gezi için toplanma yeri olarak okul bahçesi seçilmiştir.

Tarihi mekânlar toplumun kültürünü yansıması bakımından önemli bir yer tutmaktadır. İncelenen kitaplarda tarihi mekânlara yalnızca Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında yer verildiği görülmektedir. Karaca okul gezisi olarak tarihi mekânları olan Yalova gezisine gitmektedir. Gezide Yürüyen Köşk, Millet Çiftliği, Termal Köşk ve Atatürk’ün köşkü ziyaret edilmiştir. Buraların özellikleri anlatılmıştır. Örneğin Millet Çiftliği “Atatürk’ün Yalova’da kurduğu çiftliklerden biri. Biliyorsunuz ki Atatürk Türkiye’nin her köşesine halk için çiftlikler yaptırmış.” şeklinde aktarılmıştır. Yürüyen Köşk ise “Köşkün içini gezerken, o çağda dünyanın birçok ülkesinde olmayan yerden ve duvardan ısıtma sistemini bu evde var olduğu öğrenildi. Atatürk evin içinde yemek kokusundan pek hoşlanmadığı için mutfak yapılmadığını öğrendiklerinde ise çok şaşırdılar.” tasvir edilmiştir.

Turistik mekânlar açısından bakıldığında karşımıza en çok çıkan görüntü tatil kamplarındır. Çocuklar araştırma yapmak, projelerini tamamlamak, ödül ve doğum günü kutlaması yapmak için kamplara götürülmektedirler (C.S.Ç.46, Ç.C.60, F.G.23,K.T.7). Örneğin Canı Sıkılan Çocuk kitabında “Her tatilde ailecek mutlaka orman kampına gideriz.” ifadesi kullanılmıştır. Flamingo Günlüğünde ise Kaan’ın babası flamingo araştırma ödevinden güzel not aldığı için onu Kuş Cenneti’ne çadır kampına götürmüştür. Kırmızı Teleskop kitabında Eren’in doğum günü kutlaması için arkadaşları ve aileleri ile şehrin uzağında kampa gidildiği görülmektedir. Güneşi Bile Tamir Eden kitabında tatil yeri olarak pansiyona gidilmiştir.

3.4.2. Çocuk Kitaplarında Olayların Geçtiği Doğal Mekânlar

İncelenen kitaplarda olayların geçtiği doğal mekânlar doğal güzellikler, ülkeler, bölgeler, iller, ilçeler, kasaba ve köyler olarak sınıflandırılmıştır. Doğal mekânlar açısından yapılan incelemede doğal güzellikler, İstanbul ve İstanbul’daki sokaklar ve mahalleler öne çıkmaktadır. Köyler ve kasabalar doğal güzellikleriyle anlatılmış, köyler büyükleri ziyaret etmek için tatil olarak gidilen yerler olarak görüntülenmiştir.

Doğal güzellikler açısından bakıldığında kitaplarda çeşitli yerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Doğal yerler, adalar, çöl, deniz kenarı, dere, göl, orman ve kuru olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu yerler doğal güzellikleriyle anlatılmıştır. Örneğin Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabından adalar “Her tarafı çam ağaçlarıyla, eski evlerle dolu pırl pırl denizi olan, tekir kedileriyle meşhur adanın en titiz insanlarından biridir.” şeklinde anlatılmıştır. Çetin Ceviz kitabında Çetin gölü berrak, muhteşem görünen ve yüzmek için can atılan yer olarak tasvir etmiştir. Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında otobüs yolculuğunda Yalova’ya giderken “Karadeniz’in güzel ormanlarının içinden süzülerek geçti.” ifadesi kullanılmıştır. Canı Sıkılan Çocuk kitabında orman sık ağaçlarla dolu, ağaçların yaprak hışırtılarının duyulduğu, soğuk bir rüzgârın estiği ve baykuş seslerinin duyulduğu yer olarak tasvir edilmiştir. Hayalperest Çocuk kitabında ise Deniz şehirde yaşamak yerine doğayla iç içe yaşayacağı serin bir ormanda yaşamak istediğini belirtmiştir. Çetin Ceviz kitabında Çetin dedesinin bahçesini anlatırken “Böyle doğal bir yerde hiç böcek sesi olmaması çok tuhaftır” ifadesini kullanmıştır.

Bölgeler açısından görüntüler incelendiğinde Karadeniz ve Akdeniz bölgesi görüntülenmektedir. Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında Karaca Karadeniz bölgesinde yaşamaktadır. Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında tatil için Akdeniz bölgesine gidildiği ifade edilmiştir. İller açısından okurun karşısına çoğu kitapta İstanbul’da yaşayan insanlar çıkmaktadır. Bazı kitaplarda yaşanan iller hakkında bilgi verilmediği görülmektedir. Diğer görüntülenilen iller Yalova, Ankara, Bolu ve İzmir’dir (Karaca ve Yürüyen Köşk, Kaygı Kuşu, Flamingo Günlüğü). Bu kitaplarda yer alan iller çocukların yaşadıkları yerler değil gezip gördükleri yerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Karaca ve Yürüyen Köşk kitabında Karaca okul gezisinde gideceği yeri anlatırken “Yalova’ya gidecekmiz. Orada hem tarihi yerler çokmuş hem de kaplıcaları ile ünlüymüş. Çok yeşilmiş.” ifadesiyle gideceği yer hakkında bilgi vermiştir. Bolu ve Ankara’nın herhangi bir tasviri yapılmamış sadece isim olarak geçmiştir. İlçeler açısından incelendiğinde Gediz ve Termal ilçesi, Karaca ve Yürüyen Köşk ile Flamingo Günlüğü kitabında görüntülenmektedir. Kasaba ve köyler açısından bakıldığında Geyikli kasabası (Çetin Ceviz) hariç herhangi bir köy ya da kasaba ismi verilmemiştir. Örneğin; Karaca ve Yürüyen Köşk kitabının başlangıcında “Karaca, Karadeniz’in küçük ve şirin bir kasabasında yaşıyor.” ifadesi kullanılmıştır. Çetin Ceviz kitabında Geyikli kasabası denizin çarşaf gibi olduğu, güneşin tüm kızılıyla battığı, karşısında sıralı dağlar olduğu ve doğduğundan beri yangın çıktığını görmediği bir yer olarak tarif edilmiştir. Köy görüntülerine bakıldığında tatil için aile büyüklerinin ziyaret edildiği yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Çetin Ceviz kitabında okul bittikten sonra dedelerinin yanına giden çocuklar için “Karnelerini alır almaz köylerine doğru yola çıkarlar. Beraber balık tutmak, bisiklet turu yapmak içi can atarlar.” ifadesi kullanılmıştır. Flamingo Günlüğü kitabında kampa giden çocuktan dedesi yiyecek istediğinde Kaan’ın ninesi “Köye gidince yersin. Nereden bulsunlar onlar balı kaymağı?” diyerek köyde doğal şeylerin yendiğini söylemiştir. Şapka kitabında Ali’nin babası Yılmaz’ın köye çektiği özlem aktarılmıştır. Yılmaz “Yeni yeni kokular tanıyordum bu şehirde. Taze ot kokusu kalmamıştı. Koyun sürülerinin, sığırların kokusu, ahıra girdiğinde insanın genzini yakan ama gene de tanıdık gelen o ağır koku, harman kokusu, yağmurlardan sonra kabaran toprağın kokusu

kalmamıştı.” ifadeleriyle köyü hakkında bilgi vermiştir. Mahalleler, sokaklar, semtler açısından görüntüler bakıldığında özellikle dar sokaklar dikkat çekmektedir. Örneğin; Hayalperest Çocuk kitabında “Daracık çıkmaz sokaklarında hızla giden arabaların sonu gelmezdi. Zaten bu yüzden sokakta top oynayamıyordun ya!” ifadesi kullanılarak İstanbul sokaklarının darlığı aktarılmıştır. Aynı şekilde Çetin Ceviz kitabında “Dar sokaklarda hızla pedal çevirirken yüreğim heyecandan titriyordu.” ifadesine yer verilmiştir. Pasta Kamyonu kitabında dar sokakların sıkışıklığından bunalan Poyraz “O günden beri ara sokaklardan doğruca caddeye gidiyoruz. Burada insanlar, mağazalar, pastaneler, lokantalar var. Çok neşeli, çok renkli” cümlelerini kullanarak büyük caddelerin güzelliğinden bahsetmiştir.

Ülkeler açısından yapılan incelemede Almanya, Finlandiya, Suriye, İspanya ve Çin öne çıkan ülkelerdir. Kaygı Kuşu kitabında dünyanın çeşitli yerlerinden gelen mektuplar sayesinde Finlandiya, Suriye, İspanya ve Çin hakkında bilgi verilmektedir. Örneğin; Deniz’e gelen mektupta “Finlandiya’nın eşsiz doğasının resimlerini taşıyan kartpostallar vardı.” ifadesi kullanılmıştır. Suriye’deki savaş ve göç “Sonunda savaş nedeniyle kardeşiyle birlikte yürüyerek çölü geçen ve Türkiye’ye sığınan Suriyeli Hasan’ın hikâyesinde kaldı aklımız. Savaşın acı ve çirkin yüzünü yaşayan binlerce çocuktan biriydi.” şeklinde aktarılmıştır. Şapka kitabında ise Ali’nin babası Yılmaz’ın yaşadığı ülke Almanya yaşadığı zorluklarla birlikte aktarılmıştır.

3.5.Çocuk Kitaplarında Aile Yapısı

Çocuk kitaplarında aile yapısı Türkiye Aile Yapısı (2006) araştırması esas alınarak çekirdek, geniş ve dağılmış aile olarak sınıflandırılıp incelenmiştir. İncelenen kitaplarda çekirdek aile yapısı ve tek çocukluluk ön plana çıkmaktadır.

Birlikte yaşama görüntülerine bakıldığında kitaplarda çekirdek aile yapısı görülmektedir. Yalnızca Flamingo Günlüğü kitabında geniş aile yapısı okurun karşısına çıkmaktadır. Kaan, babaannesi ve dedesi ile birlikte yaşamaktadır. Çetin Ceviz kitabında ise Çetin’in babası ile dedesi yıllar önce yaptıkları bir tartışma sonucu görüşmemektedirler. Çetin’in ödeviyle ilgili dedesine gitmesi sonucu gelişen olaylardan sonra kitabın sonunda birlikte yaşamaya başlamaktadırlar. Çetin bu durumu “Daha iki gün önce üç kişilik bir aileyken birdenbire sayımızı altıya çıkmıştı. Hayat bundan sonra bana güzeldi.” şeklinde ifade etmektedir. Kitaplarda çekirdek aile yapısı üzerinden öne çıkan bir diğer kalıp ise genellikle ailelerin tek bir çocuğa sahip olmalarıdır. İncelenen kitaplarda çocuk karakterlerin bir kardeşe sahip olmadıkları dikkat çekmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada çocuk kitaplarında çok kültürlülük bağlamında çocuk karakterlerin yaşam biçimleri incelenmiştir. Çocuk kitaplarına yansıyan yaşam biçimleri çocukların kitaplarda başkalarını ve başka yaşayış biçimlerini görmesinin yanı sıra kendilerini de bu sayfalar arasında görmeleri ve anlamaları bakımından önemlidir. Bu sebeple yapılan inceleme sonucunda aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma bağlamında öne çıkan hususlardan ilki çocuk karakterlerin ve ailelerinin eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları açısından çocuklar incelendiğinde çalışkan, araştırmacı, çeşitli projeler hazırlayan, kitap okuyan ve çeşitli müzik aletleri çalan çocukların görüntüleri okurun karşısına çıkmaktadır. Aileler de bu konuda incelendiğinde aynı özellikleri taşıdığı görülmektedir. Onun bu şekilde görüntülenmesi çocukların eğitime ve kitap okumaya teşvik edilmesi açısından önemli olabilir. Benzer şekilde Aktaş'ın (2016) model olarak sunulan çocuk ve ebeveyn tipleri çalışmasında meraklı, soru soran, hayal gücü gelişmiş ve kitap okumayı seven çocukların kitaplarda rol-model olarak temsil edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında eğitim olanakları açısından bakıldığında her çocuğun eşit imkâna sahip ve istedikleri çeşitli kurslara gidebilen çocuklar olduğu görülmektedir. Bu durum orta ve üst gelir seviyesindeki çocukların kendilerini bulması bakımından yeterli görülse de alt gelir seviyesinde olan imkânları yeterli olmayan çocukların kendilerini kitaplarda bulamaması bakımından bir problem olacağı düşünülebilir. Çünkü kitaplarda olanaksızlıkların geçmişte var olduğu, günümüzde herkesin bu imkânlarla sahip olduğu üzerinden anlatımlar olduğu görülmektedir.

İncelenen çocuk kitaplarındaki dikkati çeken bir diğer konu ise gelir durumlarıdır. Eserlerde gelir durumları açısından anlatımlar incelendiğinde çoğunlukla orta gelir seviyesine sahip ailelerin oluşturulduğu görülmektedir. Üst gelir seviyesindeki ailelerin görüntüleri azımsanmayacak kadar fazla olduğu da söylenebilir. Alt gelir seviyesine ait çocuk karakterler eserlerde günümüzde karşımıza çıkmamaktadır. Çocukların eşit imkâna sahip oldukları, ihtiyaçlarını rahatça karşılayabileceği, istedikleri zaman tatile gidebilecekleri, bilgisayar ve telefona rahatça ulaşabileceği eserlerde görülmektedir. Buna bakılarak çocuk karakterler arasında gelir durumları ve yaşam şartları açısından belli bir ayrım olmadığı söylenebilir. Fakat Türkiye İstatistik Kurumunun 2019 yılında yapmış olduğu gelir ve yaşam koşulları araştırmasında finansal sıkıntıda olma durumunu ifade eden maddi yoksunluk; çamaşır makinesi, renkli televizyon, telefon ve otomobil sahipliği ile ekonomik olarak beklenmedik harcamaları yapabilme, evden uzakta bir haftalık tatil masrafını karşılayabilme, kira, konut kredisi ve faizli borçları ödeyebilme, iki günde bir et, tavuk, balık içeren yemek yiyebilme ve evin ısınma ihtiyacını karşılayabilme durumundan dördünü karşılayamama durumu olarak ifade edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda da yukarıda belirtilen dokuz maddenin en az dördünü karşılayamayanların oranı olarak tanımlanan ciddi maddi yoksunluk oranı 2019 yılı anket sonuçlarına göre %26,3 olmuştur. Bu verilerden hareketle toplumun yüzde 26'sını oluşturan ailelerin ve dolayısıyla çocukların kitaplarda kendileri ile özdeşim kuramamasının bir problem olacağı düşünülebilir. Çocukluk döneminde okunan bu kitaplarda aileleri tarafından doğum günlerinde ya da yaptığı güzel bir çalışma sonucu pahalı hediyeler alan çocukların görülmesi, çocukları kendi dünyalarında muhasebe yapmaya sevk edebilir.

Yaşam tarzı üzerinde belirleyici etkisi olan meslekler çocuk kitaplarında incelenmiş ve sonuç olarak profesyonel meslek gruplarının kitaplarda ön plana çıktığı görülmüştür. Kars ve

Özgül (2021)'ün yaşam tarzı göstergesi olarak meslekleri inceledikleri sosyolojik çalışmada modernleşmenin genel sonuçlarından birinin toplum değişkenlerinin farklılaşması olduğu ifade edilerek çokkültürlülük olarak ifade edilen bu farklılaşmanın birinin de mesleki gruplaşmalar olduğunu tespit etmişlerdir. İncelenen kitaplarda çocuk karakterlerin ailelerinin meslekleri üzerinden inceleme yapıldığında çoğunlukla profesyonel meslek grubunda oldukları tespit edilmiştir. Bazı kitaplarda da ailelerin meslekleri belirtilmemiş sadece bağlamdan yola çıkılarak çalışan kişiler olduğu ifade edilmiştir. İncelenen kitaplarda aile üyelerinin (Çetin Ceviz kitabı hariç) diğer meslek gruplarında olmadıkları görülmektedir. Bu durum çokkültürlülük olarak ifade edebileceğimiz çeşitli meslek gruplarının incelenen kitaplarda olmaması, ortak bir kültür algısı oluşturması bakımından önemli olabilir. Kitaplardaki ailelerin sahip oldukları meslekler, mesleki çevreyi oluşturan diğer karakterleri ve yaşadığı toplumun özelliklerini ortaya koydukları için çocukların yaşam tarzlarını belirlemede etkili olabilir. Tek bir meslek grubu üzerinden çocuk karakterlerin ailelerinin görüntülenmesi, kültürel çeşitlilik açısından dengeli bir dağılımın olmadığını gösterebilir. Kitaplarda çocukların yapmak istedikleri mesleklerle ailelerin yaptıkları meslekler benzerlik göstermektedir. Çocuk karakterler doktor, bilim adamı, veteriner gibi meslekleri yapmak istemektedir. Bu görünüm çocuk bireylere örnek olması sebebiyle önemli görülebilir.

İncelenen kitaplarda dikkat çeken bir diğer konu ise çocuk karakterlerin yaşam biçimini yansıtan yapay mekânlardır. Yapay mekânlar açısından yapılan incelemede apartman dairesi ve okul ön plana çıkmaktadır. Eserlerde çocukların yaşadıkları yerler üzerinden görüntülere bakıldığında genellikle apartman dairesinde oturdukları görülmektedir. Bu görüntü yukarıda belirtildiği gibi gelir durumları açısından benzer özellikler göstermesiyle açıklanabilir. Çocuk karakterlerin oturdukları dairelerde kendisine ait odası da bulunmaktadır. Bu durum çocuk karakterlerin ödevlerini, araştırmalarını ve çeşitli çalışmalarını kendi sorumluluklarını alarak yapması açısından çocuklar üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Fakat çalışmamız doğrultusunda aynı toplum içinde farklı kültürlerin yansıması açısından ele alındığında bir problem olarak görülebilir. Türkiye'nin yaşam koşullarına bakıldığında apartman dairesi dışında insanların oturdukları evler müstakil ev, lojman, kır evi, dağ evi, yayla evi ve bağ evi olarak sınıflandırılmıştır (<https://static.ohu.edu.tr/uniweb>). Çocuk kitaplarında bu konutların yer alması gerekliliğinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Kitaplarda ön plana çıkan (Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabı hariç) diğer mekânlardan biri okuldur. Okulların zorunlu eğitim kapsamında olması nedeniyle, her kitapta okul mekânının bulunması doğal karşılanabilir. Kitaplardaki okulların özelliklerine bakıldığında eşit seviyede imkânları bulunan mekânlar olarak görülmektedir. Kitaplarda çocuk karakterlerin okullarda kütüphanede, bilgisayar laboratuvarında, fen laboratuvarında araştırmaya yönlendirmesi çocuklar üzerinde teşvik edici olabilir.

Yaşanılan yer açısından çocuk kitapları incelendiğinde ortaya çıkan bir başka husus doğal mekânlar açısından doğal güzelliklerin resmedilmesidir. Çeşitli kitaplarda deniz, göl, orman

ve adaların özellikleriyle birlikte anlatıldığı görülmektedir. Çocuk kitaplarında rastlanan bu coğrafya, çocukların hayali olarak farklı yerlere gitmelerini sağlayabilir. Bununla birlikte çocuk, ülkesinde farklı illere ya da farklı ülkelere gidip ziyaret edip oranın yaşam koşullarını göremeyebilir. İncelenen çocuk kitaplarında ülkeler açısından bakıldığında Kaygı Kuşu kitabı dışında ülkelerin isimlerinin geçmediği görülmüştür. İller açısından kitaplar incelendiğinde de yaşanan yer olarak çoğunlukla İstanbul görüntüsü karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin geniş bir yüzölçümüne sahip olduğu 81 ilinin olduğu düşünüldüğünde kültürel olarak diğer illerin olmaması bir problem olabilir. İstanbul'un özellikleri açısından bakıldığında kültürel özelliklerini yansıtan bulgular da okurun karşısına çokça çıkarılmamıştır. Kitaplarda dikkat çeken husus ilgi çekici bir şekilde İstanbul'un dar sokaklarıdır. Çocuk karakterlerin bunlardan sıkıldığı ve doğal yerlere kaçmaya çalıştığı görülmektedir. Çocuk karakterlerde ortaya çıkan bu doğa sevgisi çocuklarda doğayı sevmeye, doğayla iç içe olma ve doğayı koruma gibi iletileri vermesi yönüyle değerli sayılabilir. Yerler açısından dikkat edilen bir başka konu köy ve köy yaşamıdır. Köyler çocukların tatil için gittiği, bisiklet sürdüğü, oyunlar oynadığı, organik ürünlerin olduğu yerler olarak tasvir edilmiştir. Karşımıza bu noktada şu husus çıkmaktadır: Anadolu'da köy hayatı ve köyde yaşayan çocukların tarlalarda çalışması, köylerin imkânları açısından çeşitli zorlukların ifade edilmemesi, yani gerçek dünyayı yansıtmaması çocukların kültürel farklılıkları öğrenmesinde sıkıntılı bir durum oluşturabilir. Oysa çocuk kitapları çocukların gidip göremediği ya da yaşadığı yerleri çeşitli kültürel özelliklerle göstermesi ve farklı bakış açıları kazandırması bakımından önemlidir.

Yapılan çalışmada öne çıkan son husus ise çocuk karakterlerin aile tipleridir. Toplum aile yapısı ve özellikleri ele alındığında incelenen eserlerde çekirdek aile yapısı görülmektedir. Günümüzün değişen modern dünyası düşünüldüğünde çocuk kitaplarında çekirdek aile yapısının görülmesi anlamlı görülebilir. Kitaplarda çekirdek ailesi yapısı üzerinde öne çıkan bir diğer kalıp ise genellikle ailelerin tek bir çocuğa sahip olmalarıdır. İncelenen kitaplardaki bu durumun Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığı tarafından yapılan Türkiye Aile Yapısı araştırması ile örtüştüğü görülmektedir. Eserlerde yukarıda da belirtildiği gibi çocukların yaşadıkları yerler çoğunlukla İstanbul ve çevresidir. Türkiye Aile Yapısı araştırmasında elde edilen sonuçlara göre de 1 çocuğa sahip olan bireyler en yüksek oranda İstanbul (%22) da görülmektedir. Kitaplardaki tek çocuklu aile yapısının olması bu bilgiler ışığında açıklanabilir. Aynı çalışmada toplumumuzdaki aile yapıları incelendiğinde, geniş aile oranının, çekirdek ve dağılmış aile oranından yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle kır-kent dağılımı incelendiğinde kırsal alandaki bireylerin kentsel alanlara oranla geniş aile yapısına sahip oldukları tespit edilmiştir. İncelenen kitaplarda geniş aile yapısının bir kitapta görülmesi ve dağılmış aile yapısının hiç görülmemesi çocukların hem kendilerini hem de farklı aile yapılarını görememeleri bakımından problem olabilir.

Sonuç olarak çocuk kitaplarındaki çokkültürlülük bağlamında yaşam biçimlerinin incelenmeye çalışıldığı çalışmada eğitim ve gelir durumları açısından çocuklar arasında

herhangi bir farklılık olmadığı ve eşit imkânlarla sahip olduğu tespit edilmiştir. Aile yapıları açısından bakıldığında şehirde yaşayan çekirdek aile yapısı görülmüştür. Ayrıca kitaplardaki ailelerin aynı meslek gruplarına mensup olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de çok farklı kültürel yapılar olmasına rağmen eserlerde eğitim ve gelir, meslek, çocukların yaşadıkları yerler ve aile yapısı bakımından kültürel çeşitlilik açısından dengeli bir dağılım olmadığı ortak bir kültür algısının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar Katkı Oranları

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Altan, İ. (2012). Mimarlıkta mekan kavramı. *Psikoloji Çalışmaları*, 19, 75-88.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. Açılım Kitap.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (sensitive issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 6(32), 51-56.
- Başbay, A., & Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi”, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bedford, A.W. (2018). Çocuk edebiyatı ilkökul eğitim programının temelini oluşturmalıdır. *Çocuk ve Medeniyet*, (Şirin, M. R., Kaya, M., & Kaya, M, Çev.), 3(6), 21-27.
- Bishop, R. S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. *Using multiethnic literature in the K-8 classroom*, 12(3), 1-19.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as A qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Budak, G. (2008). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). Barış Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40.
- Çarpar, M. (2012). Çokkültürlü bir toplumda antropolojinin önemi. *Folklor/Edebiyat*, 18(70), 47-66.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü. *U.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Demir, G. (2019). Çokkültürlülük bağlamında çocuklara yönelik kütüphane hizmetleri. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (11), 40-59.
- Demokratik Eğitim Kurultayı (2004) *Çok dilli, çok kültürlü toplumlarda eğitim*, Ankara.
- Destebaşı, F., & Karabağ, H. (2013). Kültür köprüsü: uluslararası çocuk edebiyatı eserlerinin öğretim materyali olarak kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 297-315.
- Erhan, G. (2020). Resimli çocuk kitaplarının barış eğitimi bileşenlerinden ‘kültürel farkındalık’ bileşeni açısından incelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 24-26.
- Habermas, J. (1993). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*, (T. Bora, & M. Sancar, Çev.) İletişim Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 2010, 1. Baskı)
- Hatipoğlu, G. (2008). İrlanda: edebiyat politikaları ve kimlik retoriği. *DoğuBatı Yayınları*, (44), 173-192.
- Hsu, Y. (2014). Multicultural education for young children-beginning from children’s picture books.”, *International Journal of Educational Planning and Administration*, 4(1), 2014, 79-84.

- Kars, F. (2016). *Yaşam tarzı göstergesi olarak meslekler (Isparta örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kemerlioğlu, E. (1996). *Toplumsal tabakalaşma ve hareketlilik*, Saray Kitabevleri, <https://www.scribd.com/document/629474448/>
- Ocak, G., & Akar, T. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin İngilizce programında çokkültürlülük kavramına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 109-132.
- Özben, Ş. (1991). *Yurt dışından dönen işçi çocuklarının uyum problemlerinin okul başarılarına etkisi ve Türkiye’de yetişen öğrencilerle karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özgen, N., & Köşker, N. (2018). Multiculturalism concept and its reflections on education: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(3), 571-600.
- Özensel, E. (2013). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: çokkültürlülük mü? yoksa yeni bir model mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1-17.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü”. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek, kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*, Phoenix Yayınevi.
- Ramsey, P. G. (2018) *Çocuklar için çok kültürlü eğitim çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim* (G, Yıldız, Çev.). Anı yayıncılık.
- Sargur, A. S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim* (2.baskı). İmge yayınları.
- Short, K. G. (2011). Building bridges of understanding across cultures through international literature. In A. Bedford and L. Albright (Eds.), *A master class in children’s literature: trends and issues in an evolving field*, IL: NCTE, 130-148.
- Tezcan, M. (1997). *Kültürel antropoloji*, Kültür Bakanlığı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Gelir ve yaşam koşulları araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2019-33820>
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2006).Türkiye Aile yapısı. <https://ailevecalisma.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/arastirmalar/aileyapisi-2006.pdf>
- Uyar, B. (2007). Eyleme ve üretime dayalı karşılaştırmalı kültür çalışmaları dersi: Don Kişot ile Nasrettin Hoca’yı tanıştırmak. *Türk Dili*, (135), 45-59.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/mimarlik/duyurular/1517/xcvjdhfa.pdf>

Extended Summary

1. Introduction

Since children's books are an important resource for preparing children for social life, they play a critical role in understanding social diversity, respecting differences, and ensuring social cohesion. Therefore, it is important for children to find themselves, others, and different lifestyles in a multicultural environment within the texts. This study focuses on the function of children's books in understanding cultural differences and supporting cultural accumulation, examining different lifestyles in the context of multiculturalism within the texts. The reason for choosing such a topic for the study is that multiculturalism has become a new subject in education during the recent transition from a homogeneous to a heterogeneous society, and research in this field has not addressed lifestyles in terms of multiculturalism in children's books.

Upon reviewing the literature, it is seen that children's books are addressed in terms of love, respect, tolerance, and equality concerning multiculturalism. Research has primarily focused on the inclusion of different ethnic groups or refugees in children's books. This study aims to emphasize not only different races or ethnic groups but also other differences within society, allowing children to find themselves and others in children's books and determining the extent to which various lifestyles are represented in society. In the study, an answer was sought to the question of "To what extent are cultural differences represented in terms of different lifestyles in children's books, and how are these different lifestyles addressed in terms of education levels, income levels, occupations, settings where events occur, and family structures?"

2. Method

This study was conducted using the document analysis design. This design includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek 2011). In the study, it was considered appropriate to use the document analysis design since the images of different lifestyles in children's books through multiculturalism were examined.

In the study, fictional children's stories and novels that focus on real events or events close to reality, rather than fables or fairy tales, were selected based on the opinions of relevant field experts to depict images of different lifestyles. When selecting works, multiple works by the same author were not considered. Efforts were made to utilize works by different authors as much as possible.

After obtaining the books used in the study, they were first read without any recording, and then the same books underwent descriptive analysis focusing on 'images of different lifestyles.' Following descriptive analysis, the resulting new dataset was re-examined internally, and images related to lifestyles were analyzed under subheadings such as 'images through educational backgrounds,' 'images through income status,' 'images through

occupations,' 'images through settings where events take place,' and 'images of family structures.

3. Findings, Discussion and Results

In this study, the lifestyles of child characters in children's literature were examined in the context of multiculturalism. Children depicted in books generally belong to middle to upper-income levels, nuclear families, and professional occupations. Residential settings predominantly feature apartment buildings and schools, with natural and artificial environments commonly portrayed. However, cultural diversity and real-life conditions are inadequately represented.

As a result, despite the diverse cultural structures in Turkey, the study concludes that children's literature lacks balanced cultural diversity in terms of education, income, occupation, residential settings, and family structure. The predominant portrayal emphasizes a uniform cultural perception, failing to adequately reflect real-world cultural differences.

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION


In Pursuit of Our Cultural Heritage: National Culture Elements in the 7th Grade Turkish Course Book

Tuğba OKUMUŞ ARSLAN*, Mahmut Abdullah ARSLAN**

Abstract. Cultural heritage elements strengthen unity and solidarity by reflecting the common past of the society. However, today, cultural heritage elements are under the threat of disappearing due to factors such as globalization, widespread use of media, and technological advances; therefore, elements of folk culture must maintain their sustainability by adapting to today's conditions. Cultural heritage elements can be transferred to students in various ways, the most important of which is the education process. One of the most basic resources used in the education process is textbooks. Students encounter cultural heritage elements through different types of texts in textbooks. One of the textbooks where students encounter cultural heritage elements most frequently is Turkish textbooks. This study, which was conducted to determine cultural heritage elements in the 7th grade Turkish textbook under the theme of "Our National Culture", was designed with a document analysis pattern. The data of the research was created based on five texts in the 7th grade Turkish textbook. The descriptive analysis technique was used to determine cultural heritage elements in these texts. With this method, certain themes, concepts, or patterns in the texts were identified and analyzed. In this context, the cultural heritage elements determined were coded and classified according to the classification elements created by us. As a result of the study, it was seen that the cultural heritage elements were included to a certain extent in the "Our National Culture" theme in the 7th grade Turkish textbook, but some cultural elements were not included at all.

Keywords: Education, cultural heritage elements, our national culture, Turkish course book.

How to cite: Okumuş Arslan, T., & Arslan, M. A. (2024). Kültürel mirasımızın izinde: 7. sınıf Türkçe ders kitabında millî kültür öğeleri. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7(1), 101-116.

*  Ministry of National Education, Turkish Teacher, Erzincan, Turkey; tugbaokumusarslan25@gmail.com

**  Erzincan Binali Yildirim University, Faculty of Education, Turkish Education, Erzincan, Türkiye; maarslan@erzincan.edu.tr



Kültürel Mirasımızın İzinde: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültür Öğeleri

Tuğba OKUMUŞ ARSLAN*, Mahmut Abdullah ARSLAN**

Öz. Kültürel miras öğeleri, toplumun ortak geçmişini yansıtarak birlik ve beraberliği güçlendirir. Ancak günümüzde küreselleşme, medyanın yaygın kullanımı, teknolojik gelişmeler gibi etkenler nedeniyle kültürel miras öğeleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır; bu nedenle halk kültürü öğelerinin günümüz koşullarına uyum sağlayarak sürdürülebilirliğini sürdürmesi gerekmektedir. Kültürel miras öğeleri öğrencilere çeşitli yollarla aktarılabilir; bunların en önemlisi eğitim sürecidir. Eğitim sürecinde kullanılan en temel kaynaklardan biri de ders kitaplarıdır. Öğrenciler ders kitaplarındaki farklı türdeki metinler aracılığıyla kültürel miras öğeleriyle karşılaşmaktadır. Öğrencilerin kültürel miras öğeleriyle en sık karşılaştığı ders kitaplarından biri de Türkçe ders kitaplarıdır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında "Millî Kültürümüz" teması altında yer alan kültürel miras öğelerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma, belge analizi deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan beş metin temel alınarak oluşturulmuştur. Bu metinlerdeki kültürel miras öğelerini belirlemek için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemle metinlerdeki belirli temalar, kavramlar veya örüntüler belirlenerek analiz edilmiştir. Bu bağlamda belirlenen kültürel miras unsurları tarafımızca oluşturulan sınıflandırma unsurlarına göre kodlanarak sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Millî Kültürümüz" temasında kültürel miras unsurlarına belli bir ölçüde yer verildiği ancak bazı kültürel unsurlara hiç yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitim, kültürel miras öğeleri, millî kültürümüz, Türkçe ders kitabı.

*^{ID} MEB, Türkçe Öğretmeni, Erzincan, Türkiye; tugbaokumusarslan25@gmail.com

**^{ID} Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Erzincan, Türkiye; maarslan@erzincan.edu.tr

1. Giriş

Kültür kavramına ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. TDK (2023) tanımlamalarının bir maddesinde kültür kavramına “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü; hars, ekin” olarak yer vermektedir. Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi değerlerden oluşan öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alâkaları, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlarla birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususî bir hayat tarzı temin eder (Turhan, 1969, s. 56). Aynı zamanda kültür bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan, onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin bütünüdür. Bu hayat tezahürleri her milletin kendisine has olan millî değerleridir. Aynı et ve kemikten yaratılan insan toplulukları bu farklı değerlere göre ayrı ayrı milletlere ayrılırlar. Kültür denilince sadece dil ve edebiyat değil, musiki, resim, dans, mimari gibi sanatlar da söz konusudur. Türklerin nasıl kendilerine has bir dilleri ve edebiyatları varsa, musikileri, resimleri, dansları ve mimarileri de mevcuttur. Kültür denilince sadece bunlar değil, aile ve hukuk sistemleriyle çalışma tarzı, üretim, tüketim, ulaşım şekilleri de kast olunuyor. Kültür fertleri aşan, fertlere şekil, yön ve şahsiyet veren bir varlıktır (Kaplan, 1982, s. 30). Bütün bu kültürel değerlerin gelecek nesillere miras olarak bırakılması toplumun şekil ve şahsiyet kazanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada da kültürel miras kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kültürel miras ise, geçmişten miras alınan ve farklı nedenlerle geleceğe miras bırakılmak istenen, fiziksel olarak var olan ve insanlar tarafından yapılmış her türlü eserler ile bir topluma ait değerler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Köroğlu vd., 2018).

Toplumun ortak geçmişini yansıtan ve birlik bağlarını güçlendiren kültürel miras unsurları oldukça geniş bir yelpazeye yayılır. Bu unsurlar, özelliklerine göre farklı kategorilere ayrılır; bunlardan biri de somut ve somut olmayan kültürel miras ayrımıdır. Somut kültür kavramı ile daha çok gezip görebildiğimiz yerler kastedilir (933’ü kültürel, 227’si doğal ve 39’u karma (doğal ve kültürel) miraslar). Somut olmayan kültürel miras ise Unesco’nun çalışmalarından doğmuş bir terimdir (Öcal, 2013). Karabaşa’ya (2009) göre de somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasın da taşıyıcı işlevi gören

- Dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar;
- Gösteri sanatları;
- Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler;
- Doğa ve evrenle ilgili uygulamalar;
- El sanatları geleneği olmak üzere beş ana başlık altında toplanır.

Özellikle çocuklara, bu kültürel unsurların erken yaşlardan itibaren tanıtılması, geçmişle gelecek arasında köprüler kurulmasını sağlamak açısından oldukça önemlidir. Kültürel miras unsurlarının genç nesillere aktarılması, özellikle Türkiye ve yakın coğrafyadaki diğer kültürler

için son derece önemli bir meseledir. Kültürel miras değerleri, küreselleşme, yaygınlaşan medya, teknolojik ilerlemeler gibi faktörler nedeniyle kaybolma problemiyle karşı karşıyadır. Bu unsurların temel değerleri olan halk kültürü unsurları, günümüzün hızla değişen koşullarına uyum sağlayabilmeli ve bu sayede sürdürülebilirliklerini koruyabilmelidir.

Kültürel değerleri öğrencilerle buluşturmanın birçok yolu vardır ve eğitim süreci bu konuda son derece etkili olabilir. Eğitim, kültürlenme sürecinin en önemli boyutlarından birini oluştururken, dil ile kültür arasındaki sıkı bağ göz önüne alındığında, kültürel mirasın aktarımında Türkçe dersinin kritik bir rolü olduğu açıktır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan “millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan bireyler yetiştirmek” ifadesi bu süreçte ilke edinilen en güzel hedeflerden biridir (2019). Kültürel mirasın yer aldığı alanlarda, dil ve onun yaratıcısı olan metinler milli kültürün devamlılığı için temel kaynaklardır. Dolayısıyla, Türkçe dersinde metinler aracılığıyla kültürel mirasın öğrencilere etkili bir şekilde aktarılması beklenir. Farklı türdeki metinlerin kültürel miras unsurları açısından Türkçe ders kitaplarında değerlendirilmesi, dersin bu alana katkısını ölçmek ve artırmak adına önemlidir. Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde 16 temadan 3 temanın ortak tema olduğu görülmektedir. Bu üç temadan biri “Millî Kültürümüz” temasıdır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı 7. Sınıf Türkçe ders kitabında (Dörtel Yayıncılık) yer alan “Millî Kültürümüz” temasındaki metinlerin somut olmayan kültürel miras öğelerini tespit etmektir.

Literatür incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının kültürel miras açısından ele alındığı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Gülden (2013) doktora tezinde Türkçe ders kitaplarını somut olmayan kültürel miras öğelerini UNESCO'nun tasnifini esas alarak incelemiştir. Yıldız ve Ceran (2020) yaptığı çalışmada 5. ve 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinleri UNESCO'nun tasnifini esas alarak somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelemiştir. Yıldız ve Ceran (2021) 6. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin yine UNESCO'nun tasnifini esas alarak somut olmayan kültürel miras öğelerini incelemiştir. Erişilebilen literatürde 7. sınıf Türkçe ders kitabında (Dörtel Yayıncılık) yer alan “Millî Kültürümüz” temasındaki metinlerin kültürel miras öğeleri bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

7. sınıf Türkçe ders kitabı (Dörtel Yayıncılık) yer alan “Millî Kültürümüz” temasındaki metinlerin kültürel miras unsurlarının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinde algılar ile olaylar bütüncül bir şekilde ortaya konulur. Bu analiz

yönteminde araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmanın materyallerini 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Ders kitabının “Millî Kültürümüz” temasında yer alan 5 metinde kültürel miras unsurları aranmıştır. Çalışmada 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarından Dörtel Yayıncılığın seçilmesinde ise kolay ulaşılabilirliği ve hali hazırda 7.sınıf düzeyinde ders materyali olarak kullanılıyor olması etkili olmuştur.

Tablo 1. İncelenen Dokümanlara İlişkin Bilgiler

Metnin Adı	Metnin Yazarı	Kısaltmalar	Tür
1 Anadolu’da Kilim Demek	Mehmet Önder	ADK	Deneme
2 Gelir Nevruz Bayramı	Yakup Arslan	GNB	Şiir
3 Arıları Sulama Vakfı	Hasan Kallimci	ASV	Hikâye
4 Yaşar Doğu (1915-1961) Dinleme Metni		YD	Biyografi
5 Bayrak ve Cumhuriyet (Serbest Okuma Metni)	Mahmut Bağcı	BVC	Şiir

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Millî Kültürümüz” temasındaki metinler incelenmiş ve bu metinlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Metinlerdeki kültürel miras unsurlarının nasıl ele alındığını belirlemek için çalışma verileri önce betimsel analize sonrasında ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlama sürecinde veriler analiz edilirken tarafımızca oluşturulan kültür tasnifi kullanılmıştır. Erişilebilen literatür incelendiğinde farklı çalışmalarda farklı tasnif usullerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada veriler toplanırken incelenen literatür doğrultusunda tarafımızca oluşturulan kültür tasnifi kullanılmıştır. Tarafımızca oluşturulan Türk kültür unsurları tasnifi 3 ana kaynaktan yararlanılarak yapılmıştır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. ana başlık Kültür ve Medeniyet Tarihi ders kitabından (KVMTDK), 9. ana başlık Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler dersi öğretim programından alınmıştır. Ana başlıkların alt başlıklarını oluştururken de “Türkçe Öğretim programlarının ve Türkçe Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Bağlamında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri Açısından İncelenmesi (Güliden, 2019) adlı doktora tezinden yararlanılmıştır.

Tablo 2. Türk Kültür Öğeleri Tasnifi

1. Devlet Teşkilatı (Kvmtdk)	2. Toplumsal Hayat (Kvmtdk)
1.1 Yönetim Anlayış (KVMTDK)	2.1 Adlar (Güliden, 2019)
1.2 Bağımsızlık Anlayışı (KVMTDK)	2.2 Günlük konuşma (Güliden, 2019)
1.3 Hükümdarların Kullandığı Unvanlar (KVMTDK)	2.3 Mutfak (Güliden, 2019)
1.4 Ordu (KVMTDK)	2.4 Giyim Kuşam ve Beslenme (Güliden, 2019)
	2.5 Özel Günler ve Kutlamalar (Güliden, 2019)
	2.6 Din ve İnanış (Güliden, 2019)



	2.7	Ulaşım (Güliden, 2019)		
	2.8	Haberleşme (Güliden, 2019)		
3. Hukuk (Kvmtdk)			4. Ekonomi (Kvmtdk)	
3.1	Töre (Güliden, 2019)		4.1	Tarım ve Hayvancılık (Güliden, 2019)
3.2	Gelenek (Güliden, 2019)		4.2	Ticaret (Güliden, 2019)
3.3	Görenek (Güliden, 2019)			
3.4	Halk Hukuku Uygulamaları (Güliden, 2019)			
3.5	Toplumsal Statü ve Farklılık Ölçüleri (Güliden, 2019)			
3.6	Akrabalık Tanımı ve Biçimi (Güliden, 2019)			
3.7	Konuk Ağırılama			
5. Bilim (Kvmtdk)			6. Sanat (Kvmtdk)	
5.1	Halk Takvimi ve Meteoroloji (Güliden, 2019)	6.1	Geleneksel El Sanatları (Güliden, 2019)	
5.2	Halk Baytarlığı ve Zoolojisi (Güliden, 2019)	6.2	Gösteri Sanatları (Güliden, 2019)	
5.3	Halk Biyolojisi (Güliden, 2019)	6.3	Edebiyat (Güliden, 2019)	
5.4	Halk Botaniği (Güliden, 2019)	6.4	Müzik (Güliden, 2019)	
5.5	Halk Matematiği (Güliden, 2019)	6.5	Mimari (Güliden, 2019)	
5.6	Tıp (Güliden, 2019)			
7. Spor (Kvmtdk)			8. Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler (Kvmtdk)	
7.1	Cirit (Güliden, 2019)	8.1	Gönül Erleri: Erdem Yolcuları (Güliden, 2019)	
7.2	Okçuluk (Güliden, 2019)	8.2	Aydınlanma Yolcuları: Büyük Zekaların İzinden (Güliden, 2019)	
7.3	Nişan Alma (Güliden, 2019)	8.3	Hayatın Ruhü: Kültür ve Sanat Önderleri (Güliden, 2019)	
7.4	Kılıç (Güliden, 2019)			
7.5	Mızrak (Güliden, 2019)			
7.6	Gökboru (Güliden, 2019)			
7.7	Kızboru (Güliden, 2019)			
7.8	Tepük (Güliden, 2019)			
7.9	Güreş (Güliden, 2019)			
7.10	Çocuk oyunları (Güliden, 2019)			

3. Bulgular

7.sınıf Türkçe ders kitabı “Millî Kültürümüz” temasında tespit edilen kültürel miras öğeleri tablolar hâlinde gösterilmiştir.

3.1. Devlet Teşkilatı

Çalışmada incelenen metinlerde Türk kültüründe önemli bir yer tutan devlet kültürü ile ilgili kültürel miras öğelerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Yönetim Anlayışı ile İlgili Kültürel Miras Öğeleri

Temsil et göklerde şanlı milleti/Ata'nın kurduğu yüce devleti/En büyük eseri cumhuriyeti/Korusun bu gençlik, vermesin sakın. (66, BVC)

Tablo 3'te yönetim anlayışı ile ilgili kültürel miras öğelerine yer verilmiştir. Metindeki dizelerde Ata'nın kurduğu yüce devletin cumhuriyet ile yönetildiği ifade edilerek devletin yönetim anlayışının cumhuriyet olduğu vurgulanmaktadır. Şiir, Türk milletinin ve devletin değerlerinin nesiller boyunca korunması gerektiğini vurgulayan güçlü bir mesaj içermektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin değerlerini ve mirasını koruma ve yüceltme sorumluluğunu vurgulamaktadır. "Göklerde yücelt şanlı milletimizi" dizesi, ulusal onur ve birliği güçlendirme çabalarını temsil eder. "Ata'mızın kurduğu bu büyük devleti" dizesi, Atatürk'ün modern, demokratik ve laik devletin temel ilkelerini koruma ve geliştirme gerekliliğini ifade ederken "En değerli mirası cumhuriyeti" dizesi cumhuriyetin değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasını kapsar. "Bu gençlik korusun, asla bırakmasın" dizesi ise genç nesillerin bu değerleri koruma ve geliştirme sorumluluğunu vurgular. Genel olarak şiirin, devletin ve bireylerin, Cumhuriyet'in temel felsefesine ve mirasına sahip çıkma görevini öne çıkardığını söylemek mümkündür.

Tablo 4. Bağımsızlık Anlayışı ile İlgili Kültürel Miras Öğeleri

Dalgalan göklerde, şanlı bayrağım/Rüzgârlar kesilip durmasın sakın/Şehit kanlarından benim toprağım/Bir yabancı gölge vurmasın sakın. (66, BVC)

Bağımsızlık anlayışı ile ilgili kültürel miras öğeleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Dizelerde Türk kültüründe bağımsızlık anlayışının en önemli sembolü olan bayrak ögesine yer verilmiştir. Dalgalan göklerde, şanlı bayrağım" dizesi, milletin özgürlüğünün ve bağımsızlığının sembolü olan bayrağın onurla dalgalanmasını vurgular. Kültürel miras kapsamında, bu ifade, milletin tarihi ve ulusal kimliğinin sembollerine duyulan derin saygıyı yansıtır. Bayrağın göklerde dalgalanması, milletin bağımsızlık ve egemenliğinin sürekli bir hatırlatıcısıdır. "Rüzgârlar kesilip durmasın sakın" ifadesi, bağımsızlık ve özgürlüğün devamlılığı için verilen mücadelenin simgesidir. Bağımsızlık ruhunun canlı tutulmasını ve her koşulda savunulmasını vurgular. "Şehit kanlarından benim toprağım" dizesi vatan topraklarının kutsallığını ve değerini ifade eder. Kültürel miras açısından, şehitlerin fedakârlıkları, ulusal kimlik ve bağımsızlık anlayışının temel taşları olarak kabul edilir. "Bir yabancı gölge vurmasın sakın" ifadesi ülkenin bağımsızlığını koruma ve dış müdahalelere karşı direnme kararlılığını temsil eder. Kültürel miras kapsamında, şiirde yer alan dizelerin bu bilincin ulusal kimliği ve bağımsızlık ruhunu nesilden nesile aktarmakta önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

3.2. Toplumsal Hayat

Araştırmanın tasnif başlıklarından biri olan toplumsal hayatla ilgili kültürel miras öğeleri incelenen metinlerde tespit edilmiştir.

Tablo 5. Din ve İnanış ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Yıldız biçimindeki uğur ve bereket simgeleri, sağlık ve mutluluk tılsımı yılan ve ejder kıvrımları, engerekle, cennet çiçekleri, tarak, tırmık, ibrik gibi nazarlıklar kısaca

Anadolu'nun tüm insanları, manevi dünyası, en küçük ayrıntıları ve göz alıcı renkleriyle kilimlerde yüze güler. (42, AKD)

Tablo 5'te din ve inanışla ilgili öne çıkan kültürel miras öğelerine yer verilmiştir. Anadolu'da Kilim Demek adlı metinde yer alan ifadelerde din ve inanışın toplumsal hayatla iç içe olduğu görülmektedir. Metinde Anadolu'nun zengin kültürel mirasının kilimlerde nasıl yansıtıldığını anlatmaktadır. Yıldız biçimindeki uğur ve bereket simgeleri, sağlık ve mutluluk tılsımı yılan ve ejder kıvrımları, engerek, cennet çiçekleri, tarak, tırmık ve ibrik gibi semboller, Anadolu'nun manevi dünyasının ve günlük yaşamının kilimlerde somutlaştığını gösterir. Bu semboller, halkın inançları, değerleri ve yaşam biçimi hakkında önemli ipuçları verir. Kilimlerde kullanılan motifler ve renkler, sadece estetik bir unsur olmanın ötesinde, toplumsal ve kültürel bir anlatıyı da temsil eder. Bu şekilde, kilimler, Anadolu'nun kültürel mirasını ve tarihini gelecek nesillere aktaran önemli birer araç haline gelir. Metne göre her bir motifin bu coğrafyanın derin manevi ve kültürel birikimini yansıttığı ve bu mirasın korunup yaşatılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 6. Özel günler ve kutlamalar ile ilgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Cemre düşüp toprak ısınınca,
Gelir Nevruz Bayramı. (49, GNB)

Tablo 6'da özel günler ve kutlamalar ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri gösterilmiştir. Türk kültüründe baharı müjdeleyen özel bir gün olan Nevruz Bayramı'na yer verilmiştir. Nevruz Bayramı'nın doğanın canlanması ve baharın gelişiyle olan bağlantısı vurgulanır. "Cemre düşüp toprak ısınınca" ifadesi, cemrenin düşmesiyle toprağın ısınmasını ve doğanın uyanışını anlatır. Bu olay, Nevruz'un başlangıcını işaret eder. Nevruz Bayramı, birçok kültürde baharın gelişi ve yeni yılın başlangıcı olarak kutlanır. Kültürel miras bağlamında, Nevruz, toplumun doğayla olan bağını, yenilenme ve yeniden doğuş temalarını simgeler. Aynı zamanda, toplumsal birlikteliği ve geleneksel ritüelleri yaşatır. Bu bayram, kültürel kimliğin ve ortak değerlerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynar. Nevruz kutlanmasının, kültürel mirasın canlı tutulması ve toplumsal hafızanın korunması açısından büyük bir önem taşıdığını söylemek mümkündür.

Tablo 7. Günlük konuşma ile ilgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Dost ellerden selam getirince (49, GNB)

Tablo 7'de günlük konuşma ile ilgili tespit edilen kültürel miras öğelerine yer verilmiştir. Gelir Nevruz Bayramı metninde kültürümüzde özellikle toplumsal hayatın içinde büyük bir yeri olan selamlaşma kültürü öne çıkmaktadır. "Dost ellerden selam getirince" ifadesi, bir dostun

ya da misafirin gelişyle karşılanan anı ifade eder. Misafirperverlik, Türk kültüründe önemli bir değerdir ve dostluk ilişkilerinin temelini oluşturur. Geleneksel olarak, bir misafir geldiğinde ona sıcak bir karşılama yapılır, el öpülür ve selam verilir. Bu adet, dostluğun ve misafirperverliğin önemini vurgular. Kültürel miras bağlamında, bu dize, geleneksel Türk misafirperverliğini ve dostluk ilişkilerinin derinliğini yansıtır. Misafir ağırlamanın ve onları karşılamamanın toplumsal normlar içinde önemli bir yer tuttuğunu ifade eder. Bu tarz geleneksel uygulamaların, kültürel kimliğin ve değerlerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

3.3. Hukuk

Tablo 8. Gelenek ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Atalarımız, yüzyıllar boyunca vakıf adı verilen hayır dernekleri kurmuşlar. Kızılay gibi falan... (54, ASV)

Vakıflara bağışlanan paralarla fakirlerin ücretsiz karın doyurdukları aş evleri yapılmış. (54, ASV)

O anda aklıma, öğretmenimin vakıflar hakkında verdiği bilgiler geldi. Atalarımız, yüzyıllar önce köpekler, kediler, leylekler için bile vakıflar kurmuşlardı. (54, ASV)

Yüzyıllar sonra dedem de o güzel insanların torunu olduğunu göstermişti. Arılar ve kuşlar için bir vakıf kurmuştu işte. (56, ASV)

Çalışmaya konu olan bir başka başlık da Tablo 8'de gösterilmiştir. Gelenek ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğelerinin göze çarptığı Arıları Sulama Vakfı adlı metinde vakıf geleneğinin önemine değinilmektedir. Vakıflar, toplumun ihtiyaç sahiplerine yardım etmek ve çeşitli alanlarda hizmet sunmak için kurulmuş önemli kuruluşlardır. Bu, Türklerin sosyal yardımlaşma ve dayanışma kültürünün bir parçasıdır. Metinde yer alan ifadeler vakıf geleneğinin devam ettiğini ve kuşaktan kuşağa aktarıldığını gösterir. Bu, Türk toplumunda hayvanlara ve doğaya verilen değer, geçmişten günümüze uzanan bir miras olduğunu gösterir. Kültürel miras bağlamında, bu metnin Türklerin hayırseverlik geleneğini, toplumsal dayanışma ve yardımlaşma kültürünü ve çevreye duyarlılık anlayışını yansıttığı söylenebilir.

3.4. Ekonomi

Çalışma kapsamında oluşturduğumuz Türk kültürü tasnif unsurlarına göre 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde Türk Kültüründe ekonomi ile ilgili herhangi bir kültürel miras ögesine rastlanılmamıştır.

3.5. Bilim

Çalışma kapsamında oluşturduğumuz Türk Kültürü tasnif unsurlarına göre 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde inceleme sonucunda Türk kültüründe bilim ile ilgili herhangi bir kültürel miras ögesi tespit edilmemiştir.

3.6. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İncelen metinlerde Türk kültüründe sanat ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri tespit edilmiştir.

Tablo 9. Geleneksel El Sanatları ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Anadolu' da kilim demek, renk demek, renge susamışlık demek... (42, AKD)

Tablo 9'da geleneksel el sanatları ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri gösterilmiştir. Söz konusu metinde Türk kültüründe önemli bir yeri olan kilimin aracılığıyla geleneksel el sanatının önemi ve yeri vurgulanmaktadır. Kilimler, Anadolu'da binlerce yıldır el emeği ile dokunan ve kültürel mirasın önemli bir parçası olan geleneksel el sanatlarından biridir. Kilimler sadece bir dokuma değil, aynı zamanda renklerin, desenlerin ve Anadolu'nun zengin kültürel mirasının bir yansımasıdır. "Anadolu'da kilim demek, renk demek, renge susamışlık demek" ifadesi, kilimlerin Anadolu'nun renkli ve çeşitli kültürel dokusunu temsil ettiğini belirtir. Kilimler, genellikle canlı ve çeşitli renklerle dokunur ve Anadolu'nun coğrafi bölgelerine, kültürel motiflerine ve yaşam tarzına göre farklılık gösterir. Bu renkli çeşitliliğin Anadolu'nun zengin kültürel yapısını yansıttığı ifade edilebilir.

Tablo 10. Edebiyat ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Kilim Anadolu'nun yalnız yaygısı değil, türkülerin de manilerin de söz atkısıdır. Renk renk kilimler üzerine oturulur, karşılıklı maniler atılır. Bu manilerden birkaç örnek verelim: Bülbülüm şaki beni/Mektubum oku beni/Aşkına oldum yumak/Kilimde doku beni/ Şu sevdadan bayıldım/Seni gördüm ayıldım/Geçtiğin yollara ben/Kilim oldum, yayıldım/ Dolaştım adım adım/Dört bucağı taradım/Gözlerinin rengini/Kilimlerde aradım. (44, AKD)

Edebiyat ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri Tablo 10'da gösterilmiştir. Metinde kilimin öneminden bahsederken kilimin işlevinden ve üzerinde okunan manilerden de bahsedilmektedir. Bu vesileyle milli kültürümüzde önemli bir yeri olan mani kültürüne de dikkat çekilmektedir. Kilimlerin üzerinde oturup karşılıklı manilerin atılması, Anadolu kültüründe yaygın bir geleneği yansıtır. Bu geleneğe göre, insanlar bir araya geldiklerinde, kilimlerin üzerine oturup birbirlerine maniler söylerler. Bu durum hem sosyal etkileşimi artırır hem de geleneksel edebiyatın yaşatılmasına katkıda bulunur. Metinde verilen maniler, aşk, sevgi ve doğa gibi konuları işler ve kilim motifleriyle ilişkilendirir. Maniler, Anadolu insanının duygularını ifade etmek için sıkça başvurduğu bir edebi türdür. Kilimlerin desenleri ve renkleri, bu manilerin ilham kaynağı olabilir ve insanların duygularını ifade etmelerine yardımcı olabilir. Bu metin, Anadolu'nun kültürel mirasının kilimlerin yanı sıra mani geleneği gibi edebi unsurları da içerdiğini gösterir. Buradan hareketle kilimlerin üzerinde oturarak atılan manilerin, Anadolu'nun geleneksel yaşam tarzını ve edebi zenginliğini yansıttığı sonucuna varılabilir.

Tablo 11. Müzik ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Kilim Anadolu' da gönül dolusu türküdür. (43, AKD)

Tablo 11’de müzik ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri gösterilmiştir. Yine metinde kilimler vasıtasıyla kültürümüzde öne çıkan türkü ögesine değinilmektedir. Kilimlerin Anadolu’da sadece bir dokuma örtü değil, aynı zamanda derin duyguları ve tarihi öyküleri temsil eden gönül dolusu türkülerin bir yansıması olduğu ifade edilir. Kilimlerin dokusunun ve renklerinin, Anadolu’nun türkü geleneğine benzer şekilde gönülleri doldurduğunu ve zengin bir kültürel mirasın parçası olduğunu vurgular. Kilimlerin desenleri, renkleri ve dokusu, Anadolu insanının duygularını ve anılarını yansıtır, tıpkı türkülerin melodileri ve sözleri gibi. Metinde ifade edildiği gibi, kilimler sadece doku ve desenlerden ibaret değildir; aynı zamanda Anadolu’nun zengin müzik geleneğini ve türkülerini de simgeler.

3.7. Spor

İncelenen metinlerde Türk kültürünün önemli bir unsuru olan spor ile ilgili öne çıkan öğeler tespit edilmiştir. Spor, kültürel mirasın önemli bir parçasıdır ve özellikle geleneksel sporlar, bir toplumun tarihinde derin izler bırakır. Güreş, Türk kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan ve birçok insan için önemli bir kültürel değerdir.

Tablo 12. “Güreş” ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Çocukluğunun geçtiği bu köyde güreşe başladı ve daha delikanlılığının eşiğindeyken yaman bir karakucak güreşçisi olarak adını bütün çevreye duyurdu.

Tablo 12’de “Güreş” ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri gösterilmiştir. Millî güreşçimiz Yaşar Doğu’nun anlatıldığı dinleme metninde yer verilen ifadeler ata sporumuz güreşe dikkat çekmektedir. Spor, kültürel mirasın önemli bir parçasıdır ve özellikle geleneksel sporlar, bir toplumun tarihinde derin izler bırakır. Güreş, Türk kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan ve birçok insan için önemli bir kültürel değerdir. Ayrıca, "yaman bir karakucak güreşçisi olarak adını bütün çevreye duyurdu" ifadesi, gençliğinde bu sporda başarılı olmasıyla Yaşar Doğu’nun çevresinde büyük bir etki yarattığını ve adının geniş bir alanda duyulduğunu belirtir. Bu durumun sporun toplumsal birleştirici gücünü ve kültürel mirasın yaşayan bir parçası olarak sporun önemini vurguladığı söylenilebilir.

3.8. Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler

Çalışmanın sonuncu tasnif başlığı olan Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler başlığı altında kültürel miras öğeleri tespit edilmiştir.

Tablo 13. Gönül Erleri: Erdem Yolcuları ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Öğeleri

Yiğitlikte Oğuz, anlayışta Mevlâna örnek olunca/Tüm gönüller Yunus sevgisiyle dolunca /Gelir Nevruz Bayramı (49, GNB)

Tablo 13’te Gönül Erleri: Erdem Yolcuları ile ilgili öne çıkan kültürel miras öğeleri gösterilmiştir. Gelir Nevruz Bayramı adlı metinde Nevruz Bayramı’nın gelişi anlatılırken Türk



kültürüne yön veren Oğuz Kağan, Mevlâna ve Yunus Emre örnek verilmektedir. “Yiğitlikte Oğuz” ifadesi Türk kültüründe Oğuz gibi yiğit olmayı öğütler ve cesaretle zorluklarla başa çıkmayı ifade eder. “Anlayışta Mevlâna” ifadesi hoşgörü, sevgi, anlayış ve içsel zenginlik gibi erdemleri simgeleyerek insanlara sevgiyle, hoşgörüyle ve anlayışla yaklaşmayı öğütler. “Yunus sevgisi” ifadesi ise insanlara birbirlerine sevgiyle yaklaşmayı, kardeşlik ve dostluk bağlarını güçlendirmeyi öğütler. Böylelikle manevi önderlerin önemine dikkat çekildiği söylenilebilir.

Tablo 14. Hayatın Ruhü: Kültür ve Sanat Önderleri ile İlgili Öne Çıkan Kültürel Miras Ögeleri

Yaşar Doğu aslen Kafkasya Türklerindedir. Ecdadı Samsun’ a muhacir gelmişti...

Hayatın Ruhü: Kültür ve Sanat Önderleri ile ilgili öne çıkan kültürel miras ögeleri Tablo 14’te gösterilmiştir. Metinde Yaşar Doğu’nun hayatı anlatırken kültürümüze yön veren isimlerden olduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Kültürel miras, bir topluluğun tarihini, değerlerini ve geleneklerini yansıtarak kimliğini oluşturur. Ders kitapların aracılığıyla bu unsurlara yer vermek, öğrencilerin kendi kültürleriyle bağ kurmalarını sağlar, bu da öğrencilerin kendilerini bir parçası olarak gördükleri kültürel mirasa daha fazla bağlılık duymalarını sağlar. Kültürel miras, genellikle dilin kullanımı, hikâyeler ve geleneksel ritüellerle ilgilidir. Bu unsurların ders kitaplarına dâhil edilmesi, dil becerilerini geliştirme, kelime dağarcığını zenginleştirme ve dilin kültürel bağlamını anlama konusunda öğrencilere yardımcı olabilir. Kültürel miras, genellikle tarihsel bir bağlam içinde anlam kazanır. Bu ögeleri ders kitaplarına dâhil etmek, öğrencilere tarih bilinci kazandırmak ve geçmişle bağlantı kurmalarına olanak tanır. Öğrencilerin farklı kültürleri, inançları ve yaşam tarzlarını anlamalarına yardımcı olarak eğitimde daha kapsayıcı bir ortam oluşturur. Bu nedenlerle, ders kitaplarında kültürel miras ögelerine yer vermek, öğrencilere sadece akademik bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel bir zenginlik sunar ve toplumsal anlayışı artırır. Bütün bu perspektiflerden bakıldığında ise 7.sınıf Türkçe ders kitabında (Dörtel Yayıncılık) yer alan Millî Kültürümüz temasındaki metinlerin incelendiği bu çalışmada kültürel miras ögelerine belli bir ölçüde yer verildiğini söylemek mümkündür. İncelenen metinlerde Türk kültüründe devlet teşkilatı, sosyal hayat, hukuk, sanat, spor ve kültür ve medeniyetimize yön verenler kültürel miras ögelerine yer verilirken bilim ve ekonomi ile ilgili kültürel miras ögelerine yer verilmediği görülmektedir. Bu bakımdan “Millî Kültürümüz” temasındaki metinlerde kültürel miras ögelerine daha fazla yer verilmesi önerisi sunulabilir.



Yazar Katkı Oranları

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Kaynakça

- Erdal, N. (2023). *MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabaşa, S. (2009). Somut olmayan kültürel miras envanteri. *Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi* (7), 179-182.
- Kaplan, M. (2023). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Koroğlu, Ö., Ulusoy, Y. H., & Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). *Kültür ve medeniyetimize yön verenler dersi öğretim programı (1-11)*. MEB Yayınları.
- Turhan, M. (1970). Kültür ve medeniyet. *Türkiye Günlüğü Dergisi* (67).
- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Oğuz, Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Milli Folklor Dergisi*, 25(100), 5-13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., & Ceran, D. (2020). 5. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 295-308.
- Yıldız, D., & Ceran, D. (2021). 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (51), 321-337.
- Yılmaz, D., Duran, H., & Köse, İ. (2023). *MEB Kültür ve Medeniyet Tarihi Ders Kitabı*. Devlet Kitapları Tuna Matbaacılık.



Extended Summary

1. Introduction

Culture is the whole of the material and spiritual values created in the process of historical and social development and the tools used to transfer these values to the next generations. Cultural heritage is defined as the totality of physically existing works and values belonging to the society, taken from the past and intended to be left to the future. This heritage strengthens unity and solidarity by reflecting the common past of the society. Cultural heritage elements are divided into two categories as tangible and intangible. Tangible culture is places that can be physically visited and seen. Intangible cultural heritage is a term derived from the studies of UNESCO and is grouped under five main headings such as oral traditions, performing arts, social rituals, practices related to nature and the universe, and handicrafts. Cultural heritage is important elements that strengthen unity and solidarity by reflecting the history, traditions, and values of societies. However, due to contemporary factors such as globalization, media, and technological developments, these elements are in danger of extinction. For this reason, folk culture elements need to adapt to today's conditions and maintain their sustainability. The protection and transmission of cultural heritage allows young generations to embrace these values. The protection of cultural heritage is of critical importance in sustaining the identities and historical ties of societies. Both tangible and intangible cultural heritage elements have a significant share in the transfer of social values and traditions to future generations.

Education constitutes an important dimension of the acculturation process. The education process plays a critical role in transferring cultural heritage to young generations. Students are introduced to cultural heritage elements through textbooks and understand the value of these elements. Considering the close connection between language and culture, the importance of the Turkish course in transferring cultural heritage is great. Language and its creative elements, texts, are the main sources for the continuity of cultural heritage. In the Turkish course, this heritage is expected to be effectively transferred to students through texts. Evaluating different types of texts in Turkish coursebooks in terms of cultural heritage elements is of great importance in terms of measuring and increasing the contribution of the course in this area. Indeed, Turkish coursebooks are among the sources where students encounter cultural heritage most frequently. From this point of view, this study aims to determine the cultural heritage elements under the theme of "Our National Culture" in the 7th grade Turkish textbook.

2. Method

The research was designed with a document analysis design and was conducted based on five texts in the 7th grade Turkish course book. The cultural heritage elements in these texts were examined using the descriptive analysis technique. This method allows the analysis of

certain themes, concepts or patterns. During the analysis process, the cultural heritage elements in the texts were determined and classified.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the study, it was observed that cultural heritage elements were included to a certain extent under the theme of "Our National Culture" in the 7th grade Turkish textbook, but some cultural elements were not included at all. In particular, the lack of elements such as traditional handicrafts, local folklore, and music is striking. The importance that educational programs give to cultural heritage is of great importance not only for students' academic success, but also for their personal and social development. Students' commitment to cultural heritage enables them to understand national and universal values. In this context, textbooks should cover cultural heritage elements sufficiently. Students encounter cultural heritage elements through different types of texts in textbooks. This encounter supports their processes of understanding and internalizing cultural values. The texts examined under the theme of "Our National Culture" in the 7th grade Turkish textbook reflect various aspects of cultural heritage. However, the missing elements indicate that this theme should be addressed more comprehensively. In order to eliminate these deficiencies, it is important to update and enrich textbooks. Educational programs play a key role in the process of preserving and transferring cultural heritage. In this context, students should be introduced to a wider range of cultural heritage elements through textbooks. Including elements such as traditional games, folk tales, local festivals and handicrafts in textbooks will contribute to students' recognition of cultural richness and their protection of these values. As a result, the cultural heritage elements included in the theme of "Our National Culture" in the 7th grade Turkish textbook are an important source for students to gain cultural consciousness and awareness. However, expanding the scope of these elements and completing the missing aspects will allow students to understand and value cultural heritage more deeply. The textbooks used in the education process need to be constantly updated and enriched in order to be more effective in terms of the sustainability of cultural heritage and its transfer to the future.

