

2023, Vol. 4(1), 197-213  
© The Author(s) 2023  
Article reuse guidelines:  
<https://dergi.bilgi.edu.tr/index.php/reflektif>  
DOI: 10.47613/reflektif.2023.100  
Article type: Research Article

Received: 15.12.2022  
Accepted: 13.01.2023  
Published Online: 01.02.2023

Kenan Çayır\*, Miray İşler\*\*

## Mültecilik Odaklı Çocuk Öykülerini Eğitimde Nasıl Kullanabiliriz? Pedagojik Çerçeve Önerisi\*\*\* *How Can We Use Children's Books About Refugees in Education: A Proposal For A Pedagogical Framework*

### Öz

Son yıllarda mülteciliği odağa alan çocuk edebiyatı kitaplarının sayısında bir artış oldu. Bu kitapların bazıları farklı dillerden çevrilirken, bazıları Türkçe yayımlandı. Bu kitaplar mültecilik konusunu sınıflarında ele almak isteyen bazı öğretmenler tarafından eğitsel amaçla kullanılmaktadır. Ancak Türkçe literatürde bu öykülerin eğitsel amaçla nasıl kullanılabilmesine yönelik pedagojik kaynaklar çok sınırlıdır. Yapılan akademik çalışmaların çoğu ise genelde öykü incelemesine odaklanmaktadır. Bu yazının amacı mültecilik temalı öykü kitaplarının eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair bir kavramsal çerçeve sunmaktır. Yazıda mültecilerin noksanlığını ya da farklılığını vurgulayan bir pedagoji yerine, hâkim normun sınırlarını sorgulayan norm-eleştirel bir pedagojinin önemine dikkat çekilmektedir.

197

### Abstract

The number of children's books about refugees has recently increased in Turkey. Some of these books have been translated from different languages, some of them have been published in Turkish. These books are used by teachers for educational purposes to handle the refugee issue in their classes. Yet, the number of pedagogical sources discussing how to use these books in the classroom is very limited in the Turkish context. Academic research usually focuses on the analysis of stories or representation of refugees. This paper aims to present a conceptual framework for using these books for educational purposes. The paper underlines the importance of norm-critical approach rather than adopting a pedagogy that emphasizes the deficiency or difference of refugees.

### Anahtar Sözcükler

Mültecilik, çocuk edebiyatı, mültecilik eğitimi, norm-eleştirel pedagoji, sosyal uyum, kapsayıcı eğitim

### Keywords

Refugee, children's literature, refugee education, norm-critical pedagogy, social cohesion, inclusive education

\* İstanbul Bilgi Üniversitesi, kenan.cayir@bilgi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3669-3673.

\*\* Şehit Pilot Üsteğmen Cemil Kaya Ortaokulu, mirayisler@outlook.com, ORCID: 0000-0002-5567-4921.

\*\*\* Bu yazı Öğretmen Ağı çatısı altında kurulan ve bir yıl boyunca bir araya gelen öğretmen ve akademisyenlerin yer aldığı bir toplulukta tartışmalardan beslenmiştir. Topluluk üyelerine (Aslı Gökçöz, Ayşe Caner, Ebru Kılıç Arduç, Şennur Demir) teşekkür ederiz.

## Giriş

Türkiye son on yılda tarihinin en önemli olaylarından birine tanık oldu. Çok kısa bir zaman diliminde, Suriye'deki iç savaşın yol açtığı zorunlu göç başta olmak üzere farklı ülkelerden gelen yoğun göç sebebiyle dünyada en fazla sığınmacının ve mültecinin yaşadığı ülke haline geldi. Kasım 2022 yılı itibariyle Türkiye'de 3.603.724 milyon Suriyeli “geçici koruma” altında yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Irak, Somali, Filistin ve Afganistan gibi ülkelere uluslararası korumaya başvurmuş ya da bu koruma statüsüne sahip olmuş durumdaki insanlar da dahil edildiğinde Türkiye'de yaklaşık 5 milyon “yabancı uyruklu nüfus” bulunmaktadır. Bu nüfusun 1.3 milyonunu ise okul çağındaki (5-17 yaş) çocuklar oluşturmaktadır (MEB, 2022). Bu çocuklar erişim başta olmak üzere eğitim alanında birçok zorluk yaşamaktadır (Uyan-Semerci ve Erdoğan, 2018). Suriye'den gelen nüfusa her ne kadar “geçici koruma” statüsü verildiyse de göçün “geçici” olmadığı açığa çıkmış durumda. Göç konusunda çalışan uzmanlar da artık “geçicilik” yerine “kalıcılık” odağına alan politikaların geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (Erdoğan, 2015; Sert ve Danış, 2021). Bu kadar yoğun ve farklı uyruktan gelen göçmen nüfusun eğitimden istihdama, sağlıktan psiko-sosyal hizmetlere kadar birçok ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Zaman zaman gruplar arası şiddete ve ayrımcılığa yol açan yaygın önyargıları dönüştürmek ve birlikte yaşam vizyonu geliştirmek aciliyet arz eden bir konudur.

Son yıllarda gündemimize giren “kapsayıcı eğitim,” “kapsayıcılık,” “toplumsal uyum” gibi kavramların göç ve birlikte yaşam konusundaki arayışların sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim Türkiye'de kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve akademi bazen koordinasyonsuz bazen koordineli bir şekilde yukarıdaki kavramlara atıfla çalışmalar yürütmektedir. Örneğin İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı altında Uyum ve İletişim Genel Müdürlüğü ve bunun altında Uyum Faaliyetleri Daire Başkanlığı oluşturulmuştur. Bu alanda “Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı 2018-2023” geliştirilmiştir. Bu strateji belgesine göre toplumsal uyum,

göçmenlerin kültürel, sosyal ve ekonomik olarak yaşadıkları topluma dâhil edilerek ortak bir aidiyet hissi geliştirebilmesi, kültürlerarası etkileşim, istişare, toplumsal diyalog çerçevesinde farklılıkların karşılıklı tanınması, saygının devam ettirilmesi ve bir arada yaşamalarının sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal uyum genel olarak göçmenlerin toplumsal kabulü ve birlikte yaşam kültürünü hedeflemektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022b, s. 12).

Tanımda belirtildiği gibi “ortak bir aidiyet hissi” geliştirmek, “birlikte yaşam kültürü” oluşturmak oldukça önemli ancak bir yandan da zorlu ve çok farklı alanlardaki aktörlerin katılımını gerektiren bir süreçtir. Bu bağlamda kamu kurumlarının yanında bazı sivil toplum kuruluşlarının çabalarının da toplumsal uyuma katkı sağladığını vurgulamak gerekir. Nitekim birçok sivil toplum kuruluşu çeşitli projelerle birlikte yaşam kültürüne katkıda bulunacak

oyunlar, eğitim içerikleri, ruh sağlığı hizmetleri vb. üretmekte, toplumsal teması artıracak çalışmalar yürütmektedir.<sup>1</sup>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da bu çerçeveye “kapsayıcı eğitim” vurgusuyla katkı yapmakta, bu başlık altında kılavuzlar yayımlamakta ve öğretmen eğitimleri düzenlemektedir. MEB’in “Kapsayıcı Eğitime Giriş” başlıklı modülünde kapsayıcılık şöyle tanımlanmaktadır:

Okullarda dezavantajlı öğrencilerin önündeki engelleri kaldırmak için içeriğin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, stratejilerin vb. sistematik bir reform anlayışı çerçevesinde geliştirilmesi durumudur. Böylece tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda katılımcı, eşit ve adaletli bir öğrenme deneyimi sunmak amaçlanır (MEB, 2018, s. 12).

Kapsayıcı eğitim Türkiye gündemine “mültecilerin kapsanması” ihtiyacıyla girmiştir. Bunu MEB, yayınlarında, yoğun göç tüm eğitim sisteminin “yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime etkin katılımını sağlamak amacıyla daha kapsayıcı yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu kılmıştır” şeklinde belirtmektedir (Öztürk vd. 2017, s. 15). Açıkçası mülteci olsun olmasın, yukarıdaki tanımda belirtildiği gibi “tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda katılımcı, eşit ve adaletli bir öğrenme deneyimi” sunmayı amaçladığı ve dolayısıyla birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesine katkı sunacağı için kapsayıcı eğitim yaklaşımı çok önemlidir.<sup>2</sup>

Türkiye’de göç konusunda kapsayıcı uygulamaların artmasına ve karşılıklı uyumun sağlanmasına katkı sağlayabilecek araçlardan biri de mültecilik odaklı çocuk edebiyatı kitaplarıdır. Bu kitapların sayısı özellikle Suriye’den gelen göçle birlikte artmıştır. Bazıları çeviri bazıları telif eser olan bu kitapların sayısının hızla artmış olması, göç ve mültecilik ile ilgili konuları çocuklara anlatmak istediğimizi göstermektedir. Göç konusunu sınıfa taşımaya imkân verdiği için bu kitaplar, konuya duyarlı bazı öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında da kullanılmaktadır. Ancak bu öykülerin eğitsel amaçla nasıl kullanılabilmesine yönelik kaynaklar çok sınırlıdır.<sup>3</sup> Yapılan akademik çalışmaların çoğu ise genelde öykü incelemesine odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, nitelikli öykü kitaplarının doğal olarak çocuklarda empati duygusu geliştireceğini, duyarlılık eğitimi için etkin araçlar olduğunu varsaymaktadır (Melanlıoğlu, 2020b; Dursun ve Eyüp, 2021). Oysa çocuk edebiyatı kitaplarının eğitim aracı olarak kullanılma süreci birçok zorluğu ve soruyu barındırır. Örneğin bazen “masalsı,” “yetişkinlerin gerçek dünyasından kopuk,” “doğası itibarıyla kurgusal” olmakla nitelenen çocuk edebiyatı, mültecilik, göç ve birlikte yaşam kültürü geliştirme gibi toplumsal sorunlarla nasıl ilişkilendirilebilir? Mülteci olan, olmayan çocukların yaşananları anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olabilir mi? Toplumsal uyuma ve kapsayıcılığa katkıda bulunabilir mi? Ve tüm bunların temelindeki soru olarak, bu öykü kitaplarının karşılıklı toplumsal uyuma yardımcı olması için eğitimcilerin ne tür bir pedagojik çerçeveden hareket etmesi gerekir? Günümüzde göç, küresel bir olgu olduğu için bu sorular, Türkiye dışındaki birçok toplum için de önemlidir.

Yazıda bu sorulara cevap verebilmek için öncelikle çocuk edebiyatının toplumsallıkla ilişkisine değinilecek, sonrasında ise sorun odaklı çocuk edebiyatı ve mültecilik odaklı çocuk

edebiyatı kavramları, bu konularda yapılan çalışmalar üzerinden açılacaktır. Son olarak mültecilik odaklı çocuk edebiyatı kitaplarını ele almak için kullanılabilir üç farklı pedagojik yaklaşım tartışılacaktır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Türkiye’ye zorunlu göçle gelenlerin büyük çoğunluğu mülteci değildir, “geçici koruma” statüsündedir. Ancak yazıda biz, yerinden edilen tüm gruplara yönelik –temel bir insan hakkını ifade ettiği için– “mülteci” kavramını kullanıyoruz. Çocuk edebiyatı alanyazınında da “mültecilik,” göçle ya da zorunlu göçle gelen tüm grupları kapsayan bir kavram olarak kullanılmaktadır.

## Çocuk Edebiyatı ve Edebiyatın Toplumsal Boyutu

Çocuk edebiyatı farklı şekillerde tanımlanır ancak araştırmacıların görüşleri belirli noktalarda birleşir: Çocuklar için yazılmış, çocuğu pedagojik yönden destekleyen, çocuğa estetik duyarlılık kazandıran yazılı ve sözlü ürünler “çocuk edebiyatı” kapsamında değerlendirilir. Çocuk edebiyatı çoğunlukla salt çocuklara yönelik bir yazın gibi algılanır. Didaktik ve pedagojik kaygının baskın olduğu ürünler için bu durum normal karşılanabilir. Oysa çocuk edebiyatı, yetişkin ve çocuk arasında güçlü köprüler kurabilen, içeriği ve estetik unsurlarıyla yetişkinlerin çocukluğuna da seslenen çok katmanlı bir edebiyattır (Şirin, 2015, s. 154). Bu yaklaşımda öne çıkan temel unsur ise estetik ve pedagojik dilin dengesidir. Nitelikli çocuk kitapları, pedagojik dili yalın bir dayatmayla değil, çocuğun bakışından süzdüğü estetik dilin içinde harmanlar. Böylelikle estetik haz, yetişkini çocuk yazınına yaklaştırır ve bu kitapları her yaşta okunabilir kılar. Dolayısıyla çocuk kitapları için kullanılan “yaşsız” nitelemesinde estetik unsurlar oldukça belirleyicidir.

Günümüzde basılı ürünler yanında dijital yayınlar da çocuk edebiyatının bir parçası haline gelmiştir. Hatta Türkiye’de “sözcüksüz kitap”, “sözsüz kitap”, “sessiz kitap” gibi adları olan bir türden de söz etmek gerekir. Dünyada 1900’lü yıllardan beri var olan ve birçok Avrupa ülkesinde kendine ait rafları bulunan bu kitaplar, Türkiye’de henüz yeterince tanınmamaktadır. Özellikle çocuk kitapları kategorisi olan yayınevlerinin ürünlerine bakıldığında sözcüksüz kitap türünde gerek çeviri gerekse telif eserler az sayıdadır. Bu kitaplar, çocuğu okuma sürecinde aktif kılarak yazarın kelimeleriyle sınırlandırılmış bir kitaptan çok daha fazlasını vadedebilir. Örneğin “Vanessa’nın Yanındayım, Bir İyiliğin Öyküsü” adlı 36 sayfalık resimlerden oluşan sessiz kitap, göç ve mülteciliğe dair yaşam deneyimlerini yalnızca görsel bir anlatıyla çocuklara aktarmayı dener. Aşağıdaki görselde Venessa, okul çıkışında bir grup çocuğun arkasından tek başına evine dönmektedir. Bu sırada başka bir çocuk Venessa’ya yaklaşır ve kızgın bir yüz ifadesiyle karşısında durur. Korku içinde gözleri büyüyen Venessa, ona kabalık eden çocuğun arkasından bakarken önde yürüyen çocuklardan birisi Venessa’ya yaklaşır (Kerascoet, 2018). Bu görselleri çocukların yorumlarına açmak, bu yorumlar üzerinden okul yaşamı ve göç deneyimlerini konuşmak mümkündür.



### Resim 1

Vanessa'nın Yanındayım, Bir İyiliğin Öyküsü, (Kerascoet, 2018)

Bu örnekte de görüldüğü üzere sessiz kitaplar, okuma sürecine çocuğu dahil ederek etkileşimli bir yol bulur. Böylelikle çocuklara kendi öykülerini yazabilme imkânı da tanır. Açıkçası bu imkânı, çocukları dilin, sözcüklerin boyunduruğundan çıkararak tanır. Zira hiçbir dile ya da kültüre tabi olmayan ve bu yönüyle bağımsız bir duruş sergileyen bu kitapları yorumlamak ya da paylaşmak için hangi dil ve kültürden olduğunuzun önemi yoktur. Örneğin sessiz kitaplar, İtalya'daki Lampedusa adasında yaşayan göçmen çocuklarla İtalyan çocukları birbiriyle buluşturarak bir köprü işlevi üstlenmiştir. Uluslararası Genç İnsanlar için Kitaplar Heyeti (IBBY) çocukları bir araya getirmenin bir yolu olarak sessiz kitapları seçmiş ve proje kapsamında adaya tamamen sessiz kitaplardan oluşan bir kütüphane kurmuştur (Çetinkol, 2021). Bu yönüyle birleştirici bir işlev de üstlenen bu kitaplar, çocuk edebiyatı için oldukça önemli ürünlerdir. Alanyazında da sessiz kitapların dil öğrenimi, yaratıcılık, estetik duyarlılık, yazma becerileri gibi alanlardaki katkısını konu alan araştırmalar, bu kitapların çocuklar için önemli fırsatlar oluşturduğunu ve yaratıcılığı desteklediğini ortaya koymaktadır (Adak ve Özdemir, 2019). Ancak Türkiye'de bu kitaplar üzerine yapılan araştırma ve uygulama örnekleri az sayıdadır. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalarla ebeveynlerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların dikkati çekilerek sessiz kitapların çocuk edebiyatında yeni bir kategori olarak değerlendirilmesi sağlanabilir. Bu kitaplarla mültecilik başta olmak üzere diğer toplumsal konularda çocuklarla çeşitli çalışmalar yapmak mümkün olabilir. Burada en önemli noktalarda birisi, eğitimcinin tartışmayı ne tür bir pedagojik çerçeveye ile yaptırdığının farkında olmasıdır.

Çocuk edebiyatında üç temel unsurun altı çizilir: “çocuğa görelilik,” “çocuk bakışı” ve “çocuk gerçekliği” (Şirin, 2016, s. 17). Modern çocukluk paradigmasının ortaya çıkışı ve Çocuk Hakları Sözleşmesi’yle şekillenen günümüz çocukluk algısı, çocuk merkezli ve çocuk katılımını hedefleyen bir süreçte şekillenmektedir. Kanter’e göre çocuklar için oluşturulan edebiyatın sosyolojik bir zemininin olması ve sosyal yaşamın dökümünü içermesi, çocuk öznenin de etkin bir birey olarak düşünülmesiyle ilişkilidir (Kanter, 2014, s. 570). Çocuk merkezli ve çocuk katılımını önceleyen bir edebiyat, aynı zamanda çocuğu kamusal hayata dahil eden ve toplumsallaşma sürecine hazırlayan bir hatta durur. Edebiyat bazen gerçekliğin dışında tutularak pejoratif anlamda “kurmaca” olarak nitelenir. Eagleton’a göre modernist bilim anlayışı, edebiyatı doğası itibariyle kurmaca sayar ancak edebiyatı kurmaca ve gerçeklik ayrımı ile tanımlamak, indirgeyici bir yaklaşımdır (Eagleton, 2014, s. 16-17). Öyküler kurmacadır ama her öykünün toplumsallıkla güçlü bir bağı vardır. Öyküyü inşa eden yazarı, kullanılan dili, olayları, karakterleri, içinden çıktığı toplumdan bağımsız düşünmek zordur. Öte yandan toplumsallaşmak, çocuğun ait olduğu toplumla birlikte diğer toplumları da tanıması, anlaması, kabul etmesiyle ilişkilidir. Çocuğun başka dünyaları tanımaya olan merakının tetiklenmesinde, kültürlerarası etkileşiminin sağlanmasında çocuk edebiyatı oldukça önemli bir işlev üstlenir. Dolayısıyla kendi yaşamıyla birlikte ‘öteki’ni de gören, fark eden ve anlayan “duyarlı” çocuklar yetiştirmek, yalnızca öğretici metinlerle değil özgün ve nitelikli edebiyatın sunduğu olanaklarla mümkündür. Sorun odaklı çocuk edebiyatının alt kolu olan mültecilik konulu öykü kitapları bu olanakları sunabilir. Aşağıda sorun odaklı çocuk edebiyatı, mültecilik konulu öykü kitaplarının içerik ve niteliği üzerinde durulacak, Türkçe alanyazında bu kitapların nasıl ele alındığı tartışılacaktır.

## Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatında Mültecilik

Son yıllarda sayıları hızla artan mültecilik konulu çocuk öyküleri “sorun odaklı çocuk edebiyatı” çerçevesinde ele alınabilir. Yakar ve Yılmaz, sorun odaklı çocuk edebiyatını “çocuk okurun okuduğu kitaplarda birtakım problemlerle yüz yüze geldiği ve bu problemlerle başa çıkabilme yetisini kitaplar aracılığıyla kazandığı edebiyatın adı” şeklinde tanımlamışlardır (Yakar ve Yılmaz, 2018, s. 31). Sorun odaklı kitaplar aslında çocuğu, doğrudan anlamlandıramadığı, temas edemediği gerçeklerle buluşturur. Özellikle yetişkinlerin çocuklara ulaşmakta zorlandığı, onları kaygılandıran savaş, göç, yoksulluk, şiddet, aile içi iletişimsizlik, hastalık, engellilik, ölüm, gibi konuları odağa alır. Dolayısıyla bu kitaplar bir yandan çocuğu toplumsal gerçeklerle tanıştıran, düşündüren, sorgulatan bir yaklaşım geliştirirken öte yandan çocuğun içinde bulunduğu bireysel sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olur (Bulut, 2018). Böylelikle çocuğu toplumsalın kıyasına itmeden düşünmeyi, anlamayı, sorgulamayı, eleştirmeyi hatta argüman üretmeyi, çocuğun meselesi yapar.

Sorun odaklı kitapların amacı çocuğu sorun alanlarıyla karşılaştırmak ve bu sorunlarla başa çıkmasını kolaylaştırmaktır. Acıma ve yardım temelli bir yaklaşımla kaleme alınan

eserler, sorun alanlarını ajite edici bir zemine kaydırabilir. Konusu itibariyle zor sorular soran bu kitaplar, kapsayıcı ve hak temelli bir yaklaşımla kurgulandığında yazılış amacına hizmet edebilir. Sorun odaklı çocuk edebiyatının nitelikli örnekleri bu yönüyle öğretici metinlerin ulaşamadığı alanlara uzanmayı da başarabilir. Ancak Türkiye’de bu kitaplar yavaş bir gelişim gösterdiği için bu kitapların henüz istenilen düzey ve çeşitliliğe ulaştığını söylemek zordur. Türkçe alanyazına bakıldığında bu alanda yapılmış çalışmalar göze çarpsa da nicelik ve konu seçimi açısından yetersiz kaldığı görülür (Yakar ve Yılmaz, 2018, s. 34). Oysa çocuğu sorun alanlarıyla tanıştıran bu kitaplar, her çocuğun okuma sürecine eşlik edebilecek kaynaklardır.

Mülteciliğe dair yaşam deneyimlerini çeşitli açılardan işleyen kitaplarda öyküler, mültecilik olgusunu ve mültecilerin yaşadığı sorunları ele almak üzere kurgulanır. Dolayısıyla çocuğu göç ve savaş gerçeğiyle tanıştıran çocukun sosyal kimlik inşasında destekleyici bir rol üstlenebilir. Mültecilik temalı çocuk kitaplarının bütünleştirici, çokkültürlülüğü özendirici, empatiyi hâkim kılan kurgusal dünyalar sunması, bu kitapları pedagojik yönden işlevsel kılmaktadır. Özellikle son yıllarda bu kitapların sayısının artışı, göç ve mültecilik ile ilgili güncel meselelerin de bu edebiyatın konusu olduğunu bize gösterir.<sup>4</sup> Mültecilik temalı öykü kitaplarının -çeviri ya da telif olsun- tümünün nitelikli olduğu söylenemez. Hatta aralarında çocukların gelişim düzeylerine uygun olmayacak şekilde mültecilerin yaşadıkları olumsuzlukları “keskin bir anlatım” ile aktaran ya da güncel siyasi mesajlar verenler de mevcuttur (Dursun, 2021, s. 13). Türkiye’deki yayınevlerinin kitapları incelendiğinde kitapların yaklaşık üçte ikisinin çeviri, geri kalanının ise telif eser olduğu görülmektedir. Yayınevleri bazen kitapları yaş gruplarına göre de sınıflandırmaktadır. Örneğin bu kitaplardan bazıları erken çocukluk (3-8 yaş), bazıları ise ilkökul dönemi (8-12 yaş) diyebileceğimiz yaş gruplarına yönelik olarak sınıflandırılır. Ancak yukarıda vurgulandığı gibi nitelikli çocuk edebiyatı kitapları aslında yetişkinlerin de okuyabileceği yaşsız kitaplar olarak da ele alınabilir.

Türkçe alanyazında mültecilik temalı öykü kitapları üzerine yapılmış çalışmaların sayısının çok olduğu söylenemez. Mevcut çalışmalar da genellikle üniversitelerin Türkçe Eğitimi ya da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretim üyeleri tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları bu öykü kitaplarının yapısının ve içeriğinin analizine odaklanmıştır, bazıları ise mültecilerin nasıl temsil edildiğini incelemektedir. Bu alanda çalışanlardan Deniz Melanlıoğlu bu kitapları duyarlılık eğitimi ve kültürlerarası etkileşim imkânları açısından ele alır ve bu kitapların “zengin kültürlerarası etkileşim malzemesi” sunduğunu ileri sürer. Bu kitaplar sayesinde mülteci bir çocuğun yaşadıklarının başka çocuklar için de geçerli olabileceğini fark edebileceğini, ev sahibi toplumun üyesi olan akranlarının da bu çocukla etkileşim kurabileceğini dile getirir (Melanlıoğlu, 2020a, s. 100). Kitaplardan daha somut örnek vermek gerekirse Melanlıoğlu’na göre “Savaşı Bitiren Sinek, Kayıktaki Çocuk, Tarık ve Beyaz Karga, Yolculuk, Taştan Adımlar, Bir Mülteci Ailenin Yolculuğu kitaplarının, çocukta kültürlerarası etkileşimi geliştirebileceği ve bu anlamda bir farkındalık kazandıracağı söylenebilir” (Melanlıoğlu, 2020a, s. 95). Başka bazı çalışmalarda da bu kitaplardaki empati öğeleri incelenmiş, kitapların farkındalık yaratmaya ve empati duygularını güçlendirmeye yarayabileceği dile getirilmiştir.

Ancak bu alandaki çalışmalarda mültecilik temalı öykü kitaplarının aileler ya da öğretmenler tarafından ne şekilde ele alınırsa söz konusu olumlu etkileri doğuracağına dair pedagojik bir çerçeve yoktur. Benzer şekilde bu kitapların Türkçe derslerinde kullanımının, öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarının etkisine odaklanan bir çalışmada “Türkçe ders kitaplarında, etkinliklerde mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerine yer verilmesi, okul içi ve okul dışı ortamlarda bir arada yaşama kültürü, ötekine bakış, farklılıklara saygı duyulması ve mültecilerin uyumlanma durumlarını destekleyebilir” şeklinde bir öneri getirilmiştir (Şimşek ve Çiftçi, 2021, s. 737). Mültecilik temalı kitaplara derste yer verilmesine odaklanan bu çalışmada da “bu kitaplar ne tür bir pedagojik yaklaşımla ele alınırsa böyle bir etkiyi doğurabilir?” konusunda derinlemesine bilgi aktarımı ve tartışma yoktur. Oysa bu kitapların pedagojik açıdan kullanımı ile ilgili birçok soruya cevap vermemiz gerekir. Örneğin kitaplarla ilgili tartışmalar, üretilen sorular ne tür bir pedagojik çerçevede ve hangi kavramsal temelde yürütülmelidir? Takip edilen pedagojinin amacı nedir? Toplumsal uyum ve kapsayıcılık gibi kavramlar bu tartışmalara nasıl bir zemin sağlayabilir? Eğitimcilerin bu kitapları sınıflarında ele alabilmeleri için böyle bir kavramsal bir çerçeveye ihtiyaç vardır. Bir sonraki bölümde bu sorulara dair pedagojik çerçeve önerisi sunulacaktır.

## **Göç ve Mülteciliği Tartışma Pedagojisi**

Yukarıda vurguladığımız gibi mültecilik temalı öykü kitapları üzerine yapılan çalışmaların tümü, edebiyatın sunduğu imkanlarla bu kitapların çocuklarda empati duygusu, kültürlerarası etkileşim yaratacağını ve önyargıları azaltacağını dile getirir. Bazı çalışmalar bu kitapların eğitim aracı olabileceğini ima eder, bazıları ise bunu doğrudan dile getirir. Örneğin bu kitapların “şefkat, empati, hoşgörü, çatışma çözümü ve insan haklarına saygı gibi konuları keşfetmek için kullanılacak etkili birer öğretim elemanına” dönüşebileceği vurgulanır (Arıcı ve Işıtan, 2021, s. 687). Çocuk edebiyatı kitapları gerçekten de ders kitaplarının uzanamadığı alanlara ulaşabilir. Mültecilik temalı kitaplar kültürlerarası etkileşimi ve toplumsal uyumu sağlamak için eğitsel amaçla kullanılabilir. Daha doğrusu bu kitaplar zaten halihazırda bazı öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Ancak bir yanda Türkiye’de birçok öğretmenin çokdillî ve çokkültürlü sınıf yönetimindeki deneyimsizliği ve öğretim programlarının çokkültürlü yapıya uygun hazırlanmaması gibi etkenler eğitim ortamlarındaki etkileşim sürecini aksatmaktadır. Öte yanda ise bu öykü kitaplarının ne tür bir pedagojik yaklaşımla ele alınabileceğine dair bir çerçevenin eksikliği de öğretmenleri bireysel çözümlere itmektedir. Çalışmalar, çözüm stratejilerini bulmaya çalışan öğretmenlerin kendilerini çaresiz ve bunalmış hissettiğini ortaya koymaktadır (Melanlıoğlu, 2020a, s. 100).

Günışığı Yayınevi, mültecilik temalı bazı öykü kitapları için eğitimcilere “Tartışma konuları” ve “Yaratıcı etkinlikler” önermiştir. Örneğin Müge İplikçi’nin göçü konu alan Kömür Karası Çocuk kitabındaki karakterle ilgili eğitimcilere, “Salif kim? Nereden gelmiş; neden Türkiye’de?”; “Babası, ‘Müziği duy, sınırları aş, ona göre yaşa,’ diyerek Salif’e ne anlatmak



istiyor? Müzikle sınırlar nasıl aşılır?” tarzında tartışma konuları önerilmiştir.<sup>5</sup> Bunlar öğretmenlere yön gösterecek sorular olabilir. Ancak yine de bu soruların ya da önerilen etkinliklerin ne tür bir pedagojik yaklaşım temelinde geliştirildiği açık değildir. Pedagojik yaklaşım, sürecin felsefesini, temelini oluşturur. Eğitimin ne tür bir felsefi arka plana dayandığını ortaya koyar. Dolayısıyla pedagojik çerçeve, öykü kitaplarıyla ilgili tartışmaları yürütürken amacımızın ne olduğunu netleştirir. Amacımız, mültecilerin eksikliklerini gidermek midir? Farklılıklarını vurgulamak ve kabul edilmelerini sağlamak mıdır? Yoksa merceği hâkim gruba tutup, dışlanmaya yol açan normları sorgulamak mıdır? Aşağıda bunlara denk düşen noksanlık pedagojisi, farklılık pedagojisi ve norm-eleştirel pedagoji ile ilgili kısa tanımları verecek, norm-eleştirel pedagojinin kapsayıcılık ve toplumsal uyum için önemini altını çiziceğiz.

### **Noksanlık Pedagojisi**

Mültecilik temalı öykü kitaplarını tartışırken en sorunlu yaklaşımlardan biri konuyu “noksanlık pedagojisi” ile ele almaktır. Bu yaklaşıma göre “ülkemize, sınıflarımıza mülteci öğrenciler gelmiştir ancak henüz dil, adetlerimize ve kurallarımıza uyum açısından noksandırılar; dolayısıyla eğitilmeleri gerekir.” Bu pedagojinin somut örneğini Almanya’da “yabancılar pedagojisi”ni benimseyen pedagogların göçmen çocuklarına yönelik tutumlarında görmek mümkündür. Bu pedagojiyi eleştiren Nohl, sorunun sadece Almanca öğrenmek olmadığını altını çizer. Zira bu noksanlığı vurgulayan pedagoğlara göre dil, aynı zamanda ailelerdeki davranış kodlarını da içerir. Buna göre “Alman ailelerde var olduğu kabul edilen” çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen kültür Türk ailelerde yoktur (Nohl, 2009, s. 24). Bir pedagog “Türkler hemen hemen hiç çocuk oyuncuğu bilmezler, zaten Türkiye’de oyuncak endüstrisinin bulunmayışı da bunu göstermektedir” diye yazar (Nohl, 2009, s. 25). Hatta göçmen çocuklar bazen bir tehdit olarak sunulur. Bunun sebebi “tek tip normlar ve değerlerden oluşan bütünlüklü Alman kültürünün” olduğunu varsaymalarıdır (Nohl, 2009, s. 25). Kültür böyle kurgulanınca göçmen çocuklar da noksan ve normdan sapmış olarak kodlanır.

Türkiye’de engellilere yönelik hâkim yaklaşım da noksanlık pedagojisine örnek verilebilir. Zira engelliler de “doğal olarak noksan” görülür, “yapamayan, edemeyen bireyler” olarak etiketlenir. Bunun sonucu olarak da “normal ortam”lara adapte olabilmeleri için eğitilmeleri gerektiği düşünülür. Oysa bunlar büyük genellemelerdir. Yürüme engelli bir birey yürüyemez ama başka türlü hareket eder, işitme engelli birey duymaz ama başka türlü şekilde iletişime geçer. Noksanlık pedagojisi bu çeşitliliği görmez ya da norm-dışı kabul eder.

Noksanlık pedagojisinin en temel sorunu, problemin kaynağı olarak mültecileri, engellileri, Almanya’ya göçen Türklerin ya da Türkiye’de Suriyelilerin kültürlerini işaret etmesidir. Burada yerleşik hâkim kültür “normal ve eksiksiz” kabul edilir, mültecilerin bu “normal” kültüre uyum sağlamaları beklenir. Ora’dan Bura’ya göç eden Maryam’ın hikayesini anlatan “Benim Adım Maryam” kitabındaki kurgu, bu pedagojiye örnek verilebilir. Bu kitapta Maryam Bura’nın dilini konuşamaz. Annesinin konuştuğu dilden biraz utanır. Okuldaki yemekler

ona yabancıdır. Ancak yemekhanedeki kadınlar “ama yemek zorundasın, yoksa büyüyemezsin!” diye onu uyarırlar (Madjidi, 2021, s. 33). Sonunda sınıfındaki bir çocuğun arkadaş olmasıyla Maryam kültüre uyum sağlamaya başlar. Kitapta Maryam’ın okula uyum sağlayamamasının sebebi olarak göç ettiği kültürün farklılığı gösterilir. Maryam bu kültürü, dilini bilmediği için noksan hisseden bir çocuk olarak temsil edilir, ancak bunun sebepleri sorgulanmaz. Bu örnekte olduğu gibi noksanlık pedagojisi, yerleşik kültürün dışlayıcı mekanizmalarını, eşitsizlik yaratan uygulamalarını göz ardı eder. Böyle bir pedagoji, tek taraflı bir uyuma dayanır. Bu tür bir uyum, metnin başında bahsedilen resmî belgelerde dile getirilen karşılıklı toplumsal uyum, ortak aidiyet hissi gibi kavramlarla çelişir niteliktedir. Dolayısıyla mültecilik odaklı çocuk öykülerini kullanan öğretmenlerin, yönergelerini, tartışma sorularını noksanlık pedagojisi temelinde hazırlamadıklarından ya da bunu sorgulattıklarından emin olmaları gerekir.

## Farklılık Pedagojisi

Bir diğer problemlili yaklaşım ise mültecileri “farklılık pedagojisi” ile tamamen “bizden, bizim kültürümüzden farklı” olarak nitelemektir. Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılından itibaren zorunlu göçle gelenlere ders kitaplarında yer verilmesi amacıyla programlara çeşitli kazanımlar eklemiştir. Bu kazanımların bazıları ve ders kitaplarındaki temsiller “farklılık pedagojisi”ne dayanmaktadır. Örneğin Hayat Bilgisi kazanımlarında “Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder” ya da “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar” şeklinde farklılıklara vurgu yapılır (Çayır ve Hancı Kaya, 2022). Aşağıdaki resimde yer alan metin farklılığın altını çizen pedagojik yaklaşımın keskin bir örneğidir.



### Resim 2

MEB Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı (Dokumacı vd. 2021, s. 197)

Bu görselin yer aldığı Hayat Bilgisi kitabında yazarlar Afganistan'dan gelen Raşid ile –kitapta parantez içinde (Raşit) diye de belirtilir– Ebru arasında bir diyalog oluşturmuştur. Ebru “Sizin dilinizde merhaba ne demektir?” diye sorar, Raşid “Salâm” diye cevap verir. “Ülkenizin meşhur yemekleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak “Afgan pilavı” der. Yazarlar Ebru’yu “Rashid’in (Raşit) söyledikleri bize ilginç gelmişti” diye konuşturur. Raşit Türkiye’deki bir sınıfın içinde geleneksel Afgan kıyafetleri ile temsil edilir. Devamında yer alan yukarıdaki görselde ise yine geleneksel kıyafetler eşliğinde “Ülkemizde yaşayan bu farklı kültürlerdeki insanların giyimleri, dilleri, aile yapıları, düşünceleri, inanışları, yaşam biçimleri bizim kültürümüzden farklıdır” diye belirtilir.

Bu örnekte farklılık vurgusu ile içerik aslında örtüşmemektedir. En kısasından, Raşit ismi, merhaba yerine “Salâm” sözü ve “Afgan pilavı,” Türk kültürü ile ilgili farklılıklardan çok benzerlikleri barındırmaktadır. Bu tür bir farklılık pedagojisi, kültürel özcülüğe düşme tehlikesi barındırır. Özcülük, kültürlerin homojen ve tamamen birbirinden bağımsız olduğunu ileri süren, kültürel etkileşimi görmeyen-bazen tehlikeli gören-bir düşünüş biçimidir. Bu bağlamda ders kitabındaki yaklaşım, homojen bir ulusal kültürün olduğunu varsayar. Göçle gelenlerin (Suriyelilerin, Afganların) “düşünceleri”nin, “inanışları”nın “bizim kültürümüzden” farklı olduğu vurgular. Bu yaklaşım da ulusal sınırlar içindeki heterojenliği göz ardı eder. Nitekim şu sorular bu durumu açığa kavuşturabilir: Örneğin Arapça konuşan Suriyeli öğrenciler Şanlıurfa’daki, Kilis’teki, Hatay’daki, İstanbul’daki Arapça konuşan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarından farklı mıdır? Hatta bu bölgedeki insanlarla akrabalık bağları yok mudur? Ders kitabında geçtiği gibi mültecilerin “inanışları, yaşam biçimleri” Türkiye’deki hâkim kültürden ne kadar farklıdır?

Ders kitabına geçen “Bu farklılıklardan dolayı onlara saygı duymalıyız” sözü, yazarların hâkim nüfusa seslendiğini göstermektedir: Onlar “bizim kültürümüzden farklıdır” ama onlara “saygı duymalıyız” demek, bir tür “hoşgörü pedagojisi” (“tolerance pedagogy,” Bengtsson&Bolander, 2020) örneğidir. Bu yaklaşımda hâkim grup, farklı olanı kabul etmesi doğrultusunda eğitilir, ancak bir sonraki bölümde değineceğimiz gibi mevcut dışlayıcı kültür ya da normlar sorgulanmaz. Bu tür bir farklılık vurgusuyla, yukarıda alıntılıdığımız “Uyum Strateji Belgesi 2018-2023”teki toplumsal uyumu gerçekleştirmek mümkün değildir. Zira bu belgede uyum için göçmenler ile yerel nüfusun “ortak bir aidiyet hissi geliştirebilmesi, kültürlerarası etkileşim, istişare, toplumsal diyalog çerçevesinde farklılıkların karşılıklı tanınması”nın altı çizilir (Göç İdaresi Başkanlığı 2022b, s. 12). Ders kitabında benimsenen söylem ise kültürel etkileşimi kapatan, (Ebru’nun soru soran, Rashid’in cevap veren olarak kurgulandığı) tek taraflı bir tanımın altını çizen yaklaşımı benimsemektedir.

Göç odaklı öyküler arasında anlatısıyla farklılık ve hoşgörü pedagojisine yakın duran bir örnek olarak “Bavulumdaki Kırık Fincan” (Naylor, 2019) kitabı verilebilir. Öykü şu cümlelerle başlar: “Günlerden bir gün, yamacın dibindeki küçük kasabaya, kasaba sakinlerinin şimdiye kadar hiç görmedikleri, farklı biri çıkageldi.” Kasaba sakini olan Tilki, Tavşan ve Mi-

nik Kuş'a karşılık, kasabaya gelen "farklı" kişi, hiçbir hayvanla eşleşmeyen bir formda temsil edilir. Kurgu boyunca kasabaya gelen "farklı" kişiye olan güvensizlik, hikâyenin sonunda yerini pişmanlık ve iyilikle ilerleyen bir kabul sürecine bırakır. Ek olarak, kitabın arka kapağında geçen "sevgi, hoşgörü, umut ve iyilik üzerine, kalbinizi ısıtacak bir hikâye..." cümlesi, sevgi, hoşgörü, iyilik kavramlarını "farklı" birini kabul etmenin anahtarı olarak gösteren "hoşgörü pedagojisi"ne işaret eder.

Mültecilik konusunun, farklılıkların altını çizmeden ele alınışına dair olumlu bir örnek olarak "Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı- Büyükannemin Sırrını Nasıl Çözdük?" (Patwardhan, 2021) öyküsü verilebilir. Öykü, Evi, Lina ve Nils adındaki üç "farklı" çocuğun arkadaşlığı üzerinden ilerleyen serinin ilk kitabıdır. Kitapta Evi; fazla hareketli, Nils; uyumlu, Lina ise sınıfa yeni gelen Suriyeli bir mülteci olarak tanımlanır. Farklılıklar yalnızca mültecilik özelinde değil, uyumlu, uyumsuz, dışadönük, hareketli olmak gibi özelliklerle verilir. Bu yönleriyle diğer çocuklardan dışlanan bu üçlü, bir dedektiflik takımı kurar. İlk görev Schmidt öğretmenin isteği üzerine Lina'nın entegrasyonudur. Kitabın başkişisi Nills "herkes mültecileri entegre etmekten bahsediyordu ama ben, entegrasyonun gerçekte ne anlama geldiğini bile bilmiyordum..." (s. 31) gibi düşüncelerle, büyükannesi ise "Lina entegre olmak istemiyorsa ne olacak? Bunu ona sordunuz mu?" (s. 31) gibi sorularla entegrasyon ve uyum kavramlarını okura sorgulatacak alanlar açar. Sonrasında Lina'ya dillerini öğretebilmek için harekete geçen Nils ve Evi bunu oyunla yapmaya karar verirler. Oyun kutusunu çıkararak Evi, "Bu bize yeter, oynarken entegre oluruz" (s. 37) sözleriyle bir oyun süreci başlatır. Bu süreçte Lina hızlıca dile hâkim olur. Burada oyun ve arkadaşlığın gücüyle entegrasyon ve dil ilişkisine dair çocuk bakışını yakalamak mümkündür. Hatta ilerleyen bölümlerde Dedektiflik Takımı'nın lideri olan Lina, güçlü ve lider bir karakter olarak temsil edilir. Kitabın sonunda ise Nils'in büyükannesinin bezelye konservelerini biriktirmesinin altında Lina gibi savaş mağduru olması gerçeği vardır. Kitap, farklı coğrafyadaki benzer yaşantıların altını çizerek, farklılıkların yerine benzerlikleri koyar. Bunun yanında kitabın görsellerinde ve ön-arka kapaklarında mülteciliği işaret eden bir temsile rastlanmaz. Suriyeli mülteci çocuğun adının sık rastlanan Arapça bir ad yerine Suriyeli Hristiyanlarda yaygın olan "Lina" olması da kalıpyargıları kıran bir detay olarak düşünülebilir. Yetişkin bakış açısını ve entegrasyon gibi kavramları sorgulatan bu öykü, bir sonraki bölümde ele alacağımız norm-eleştirel pedagoji için de iyi bir örnek olarak düşünülebilir.

## Norm-Eleştirel Pedagoji

Norm-eleştirel pedagoji içerik olarak aslında ünlü eğitimci Paulo Freire'in eleştirel pedagojisinden esinlenmiş bir yaklaşımdır (Freire, 2010). Aynı zamanda feminist ve kesişimsel teoriden de beslenmektedir. Başka bir deyişle bu yaklaşım, kimliklerin çoklu ve kesişimsel (mülteci, kadın, engelli vb.) olduğunun altını çizer. Ancak en önemli vurgusu "norm" kavramındadır; normun ve normalliğin nasıl kurgulandığını ve bu süreçteki güç ilişkilerini açık etmenin öneminin altını çizer (Hermansson, 2020). Zira bu pedagojik yaklaşıma göre dışlanmayı yaratan

toplumda halihazırdaki çeşitliliği dahi görünür kılmayan, bazı grupları “normal” bazı grupları “farklı” ya da “noksan” olarak niteleyen hâkim normlardır, ya da hâkim grupların normlarıdır. Hâkim grupların dili, giyinişleri vb. normal kabul edilir, bu normun dışında kabul edilenler noksan ya da farklı olarak nitelenir. Halbuki sorgulanmadan kabul edilen “normal,” belirli güç ilişkilerini barındırır. Örneğin okullar, şehirler, ulaşım araçları çoğunlukla sağlamalara göre dizayn edildiği için bunlara uyum sağlayamayan engelliler farklı olarak nitelenir. Halbuki bu dışlanmayı yaratan engelliler değil, sağlamcı ideolojiye dayanan sistemdir. Burada sorgulanması gereken sağlamcılıktır. Zira sadece engelliler farklı değildir, herkes farklıdır, herkesin farklı ihtiyaçları vardır.

Benzer şekilde göçmenlik, mültecilik konusunda da önemli olan merceğin hâkim normlara tutulmasıdır. Hâkim normlara tutulmadığında göçmenler/mülteciler noksan ya da farklı olarak etiketlenir. Almanya bağlamında Nohl, noksanlık pedagojisini kullanan eğitimcilerin, göçmen çocukların Almanca öğrenemedikleri iddialarını ele alır. Sorun böyle konulduğunda Nohl’a göre “Bizim kültürümüz”, yani “Alman kültürü sabit, sorgulanamaz ve bununla birlikte ölçüt olarak görülmektedir ve böylece en baştan toplumsallaşma problemi çocuklarda saptanmaktadır” (Nohl, 2009, s. 36). Halbuki mesele “çocukların Almanca öğrenmelerinin gerekli olup olmadığı değil, nasıl öğrenecekleridir” (Nohl, 2009, s. 29). Benzer şekilde Türkiye’de Suriyeli öğrencilerle ilgili dil bariyeri eğitimciler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Ancak nasıl öğreneceklerine dair norm-eleştirel bir perspektif eksiktir. Örneğin tüm bilimsel çalışmalar çocukların anadili temelli çokdilli eğitim ortamlarında, ülkenin hâkim dilini daha kolay öğrendiklerini, çünkü diller arası transfer yapabildiklerini göstermektedir (Ayan, 2018). O zaman soru, Türkiye’de eğitim ortamlarındaki hâkim normun anadili Arapça olan çocuklara ne kadar alan açabildiğidir. Alan açılmadığında öğrenme zorlaşır, aidiyet sağlanamaz, okul terkleri olabilir. Bu, çocukların noksan olduğunu göstermez. Aksine sorunun çocuklarda değil, normlarda olduğunu ortaya koyar. Sonuçta Ulusal Eylem Planı’nda vurgulandığı gibi “birlikte yaşam kültürü” hedefleniyorsa, norm-eleştirel pedagoji gereği merceği öncelikle hâkim normlara tutmak gerekir. Başka bir deyişle normun eleştirildiği, tekkültürcü bakış açısının dönüştürüldüğü, ulusal sınırların sorgulandığı, çeşitliliklerin olağanlaştırıldığı bir pedagoji gerekir.

Bu bağlamda “Kayıktaki Çocuk” öyküsü (Okçu vd., 2017) eğitimcilere, norm-eleştirel pedagojiyi derinleştirebilecekleri bir anlatı sunar. Öyküde “ülkesinde istenmeyen şeyler” (s. 5) olduğu için kendisine kalacak bir yer aramaya çıkan Ahmet’in kayıktaki yolculuğu anlatılır. Ahmet sekiz farklı ülkenin kıyısına vurur ve sekiz ülkede de ayrı bir çocukla arkadaş olur. Ancak bu ülkelerdeki yasalar ve tavırlar Ahmet’in kalmasına engel olur. Kendisine yer bulamayan Ahmet’in kayığında uyuyakaldığı bir gece, arkadaş olduğu çocuklar bir araya gelerek konuşurlar. Ahmet’in haline üzülerek dertlenirler. O sırada gökyüzünde beliren dolunay anne, çocukları yanına çağırarak dünyanın yukarıdan nasıl görüldüğünü gösterir. Çocuklar hayretle “Sınırlar yok, tüm dünya hepimizin!” (s. 43) diye bağırırlar ve “doğan her çocuğun özgür ve eşit olduğunu” (s. 43) büyüklere söylemek için dünyaya geri dönerler. Dünya çocuklarının

desteğiyle Ahmet'in mutlu ve güvende olduğu vurgusuyla biten kitap benzerliklerin ve eşitliğin altını çizerek norm eleştirel pedagojiyi izleyen –veya eğitimde bu yönde kullanılabilir– bir örnek olarak gösterilebilir.

## **Sonuç: Uygulamada Norm-Eleştirel Pedagoji**

Mültecilik temalı öykü kitapları, birçok eğitimci tarafından göç ve mültecilik gibi zor bir konuyu çocuklarla konuşabilmek için önemli bir materyal olarak görülmektedir. Bu kitapların okulda ya da okul dışındaki ortamlarda mültecilere karşı önyargıyı azaltmaya ve birlikte yaşam kültürü oluşturmaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yayınevleri ya da bazı eğitimciler kitaplarla ilgili tartışma soruları önermektedir. Kitaplar yaratıcı drama, yaratıcı yazma, okuma çemberi gibi birçok yöntemle ele alınmaktadır. Ancak yöntemler, tartışma soruları birer araçtır. Önemli olan bu yöntemlerin ne tür pedagojik arkaplana dayandığıdır. Zira iyi niyetle hazırlanan bazı tartışma soruları, mültecileri noksan ya da tamamen farklı olarak tanımlayabilir. Sonuçta ortaya çıkan kazanımlar, kapsayıcılığa ve karşılıklı uyuma hizmet etmez. Dolayısıyla öğretmenlerin yöntemlerini ve sorularını ne tür bir pedagojik çerçeveye dayanarak hazırladıklarının farkında olmaları gerekir.

210

Yazıda kavramsal çerçeve geliştirmek amacıyla üç yaklaşım inceledik. Noksanlık ve farklılık pedagojilerinin sorunları karşısında norm-eleştirel pedagojinin dönüştürücü potansiyeline değindik. Bu çerçeveye dayalı yöntem ve tartışma soruları önermek bu yazının araştırma sorularının dışındadır. Yine de kavramsal çerçeve ve yöntem-teknik ilişkisini netleştirmek için bazı somut öneriler dile getirilebilir. Örneğin, Türkiye'nin tarihi itibarıyla bir göç toplumu olduğunu göz ardı ederek, öykü kitapları ile sadece son yıllarda gelen mültecilere odaklanmak, farklılık pedagojisine hizmet edebilir. Öte yanda eğitimciler, tüm öğrencilerin göç hikayelerini toplamaya yönelik yönergeler hazırlayarak, “bizim kültürümüz”ün homojen olmadığını, zaten göçlerle şekillendiğini gösterebilir. Başka bir deyişle kültürü homojen sunan hâkim normatif çerçeve sorgulanabilir. Bir başka örnek olarak, öykü kitaplarını okuduktan sonra “onların yerinde olsaydınız...?” şeklindeki bir tartışma sorusu, hâkim gruba yöneltilmiş, mültecilerin deneyiminin farklılıklarını göz ardı eden, acımayı, hiyerarşiyi yeniden üreten bir sonuç doğurur. Bunun yerine “sizce yazar neden bu mülteci karakteri seçmiştir?” sorusu eşliğinde eşitsizliği, ayrımcılıkları sorgulayan norm-eleştirel bir çerçeve izlenebilir.<sup>6</sup>

Son olarak çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitimde kullanılması alanında çalışan Anne M. Dolan'ın “eleştirel çokkültürel analiz” (critical multicultural analysis) önerisi de norm-eleştirel çerçeve ile örtüşen somut öneriler sunar (Dolan, 2014). Buradaki “eleştirel” tabiri edebiyat analizlerinin merkezine sınıf, mültecilik, cinsiyet temelindeki güç ilişkilerini almayı ve bunları sorgulamayı içerir. Tanımdaki “çokkültürel” terimi de bir yanda farklı kültürel perspektifleri, öte yanda insan deneyiminin ortaklığını, kültürlerin alışveriş içinde olduğunu ima eder. Bu çerçevede Dolan, mültecilik temalı kitapları sınıf ortamında ele almak için “saygı-anlama-eylem” izleğini önerir. Saygı, özsaygı ve ötekilere saygıyı geliştirmek; öğrencilerin kültürel arkaplan-

larını paylaşmalarına alan açmayı içerir. Anlama, ayrımcılığın, ırkçılığın tarihsel kökenlerini anlamayı, çeşitliliğin ve çoğulculuğun önemini ortaya koymayı kapsar. Eylem ayağında ise öğrenciler ve öğretmenler somut eylemler üzerinde çalışırlar. Bu izlek öğretmenlerce farklı yöntemler kullanılarak takip edilebilir. Örneğin saygı ayağında öğrencilere okunan kitapla ve karakterlerle ilgili resimler çizdirilebilir, karaktere sormak istedikleri sorular listeletilebilir, yaş grubuna göre ülkelerle ilgili arkaplan bilgisi toplatılabilir. Anlama ayağında ise okunan öykülerin sahneleri donmuş heykellerle canlandırılabilir, yaşanan olayların arkaplanı rol oynama, drama ile tartışılabilir. Eylem ayağında ise öğrencilerden mültecilikle ilgili sivil toplum kuruluşlarını bulmaları istenebilir, öğrendiklerini arkadaşlarına, ailelerine anlatmaları istenebilir ya da kitabın ana karakterine, yazarına veya çizerine mektup yazmaları istenebilir (Dolan, 2014, s. 103-106).

Mültecilik çok katmanlı, karmaşık bir konudur. Her ilin, her okulun, hatta her sınıfın ortamı, ihtiyaçları farklı olabilir. Bir yerde işleyebilecek yöntemler ve tartışma soruları başka yerde işlemeyebilir. Dolayısıyla bu konuda basit formüllerden kaçınmak gerekir. Bu noktada eğitimciler ışık tutacak yaklaşım pedagojik çerçevelerin farkında olmaktır. Yazıda vurguladığımız gibi öykü kitaplarını ele alırken norm-eleştirel pedagojik çerçeveye dayanan tartışma sorularının kullanılması, merceğin mültecilerden ziyade dışlanmayı yaratan normlara tutulması, karşılıklı uyumun sağlanmasında eğitimcilerle sağlam bir zemin sağlayacaktır.

- 1 Mültecilik alanındaki sivil toplum çalışmaları hakkındaki bir rapor için bkz. Mackreath ve Sağmıç, 2017.
- 2 Resmi kurumların metinlerinde yer alan “toplumsal uyum” ve “kapsayıcı eğitim” konusundaki tanımların ve çalışmaların teoride iyi durduğunun ama uygulamada birçok eksiğinin olduğunun altını çizmek gerekir. Bu konuda bir eleştiri için bkz. Çayır 2022.
- 3 Mültecilik konulu bir kitaba da yer verilen ve eleştirel okuryazarlık uygulamalarına yönelik bir doktora çalışması için bkz. İnce 2022.
- 4 Örneğin Tudem Yayın Grubunun “İyi Kitap” adlı çocuk ve gençlik kitapları dergisinin 2017 yılı Haziran sayısında göç, mültecilik, sığınmacılık konuları çocuk kitapları bağlamında ele alınır (Korkmaz, 2017).
- 5 <https://gunisigiyou.com/> öğretmenler ve kütüphaneciler için yaratıcı okuma uygulamalarının yer aldığı bir veritabanı.
- 6 Bu öneri, Öğretmen Ağı Mültecilik-Öykü Kitapları Topluluğu’ndan Aslı Gökgez’ aittir. Ayrıca öykü kitaplarının kullanıldığı ve geliştirildiği başarılı bir örnek olarak Kültür İçin Alan tarafından desteklenen, Gökgez tarafından koordine edilen “Ortak Hikâye” projesine bakılabilir (Gökgez 2022). Bu projede çocuklar, sonrasında Türkçe ve Arapça olarak da yayımlanan ortak bir hikâye geliştirmişlerdir. Bu proje mülteci olan olmayan öğrencileri ortak bir hikâyenin etrafında toplamamın ve nitelikli bir temasın mümkün olduğunu göstermektedir.

## Kaynakça

- Adak Özdemir, A., Özdemir Beceren, B. (2019). Sözcüksüz kitapların niteliğinin ve okul öncesi dönem çocuklarının sözcüksüz kitap anlatımlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, Yıl 1, Sayı XXXIX, s. 1-41.
- Arıcı, M. R., ve Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50:1 (683-713).
- Ayan, M. (2018). *Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. Ayrımcılık Çokboyutlu Yaklaşımlar*, 231-244.
- Bengtsson, J., Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality–‘norm-critical’sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154-169.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8: 4, 383-410.
- Çayır, K. (2022). Etik Sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif*. Vol, 3(1), 73-88.
- Çayır, K. ve Y. Hancı Kaya (2022). Ders Kitaplarında Mülteciler: “Mazlum, Muhtaç, Misafirlerimiz,” Öğretmen Ağı ve SEÇBİR, <https://www.ogretmenagi.org/yayinlarimiz/ders-kitaplarinda-multeciler-mazlum-muhtac-misafirlerimiz-raporu>
- Çetinkol, A. A. (2021). Çocuk Edebiyatında Sessiz Kitapların Gücü. Erişim Tarihi: 22.11.2022 <https://t24.com.tr/k24/yazi/cocuk-edebiyatinda-sessiz-kitaplarin-gucu,3241>
- Dokumacı, A., Gök, N. Ö.; Dokumacı, Z. (2021). *Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*. MEB Yayınları.
- Dolan, A. M. (2014). Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers. *CLELEJournal*, Volume 2, Issue 1, 92-109.
- Dursun, E., Eyüp, B. (2021). Mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan empati öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 1-18.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı*. Çev. Tuncay Birkan. Ayrıntı Yay.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. Dilek Hattatoğlu. Ayrıntı Yayınları.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022a). Geçici Koruma, İstatistikler. Erişim tarihi: 13.11.2022. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022b). Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı 2018-2023, Erişim tarihi: 10.10.2022. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/UYUM-STRATEJI/Uyum-Strateji-Belgesi-ve-Ulusal-Eylem-Plani.pdf>
- Gökgöz, A. (2022). Ortak bir Hikâye Mümkün mü? Erişim tarihi: 22.11.2022. <https://ogretmenagi.medium.com/ortak-bir-hik%C3%A2ye-m%C3%BCmk%C3%BCn-m%C3%BC-7182f87219ae>
- Hermansson, K. (2020). Doing justice: Uses of norm critical children’s picture books in Swedish preschools. *Nordic Journal on Law and Society*, Vol. 03, no. 02, pp. 1-27.



- İnce, N. B. (2022). Sınıfta Eleştirel Pedagoji: İlkokul 4. sınıf Öğrencileriyle Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının Yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanter, B. (2014). Etik ve estetik bağlamında çocuk edebiyatının sosyolojik boyutu. *Türk Dili Dergisi*, 756.
- Kerascoet (2018) *Vanessa'nın Yanındayım, Bir İyiliğin Öyküsü*. Sev Yayınları.
- Korkmaz, S. (2017). Çocuk kitaplarında göç ve mültecilik. *İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi* 5.
- Mackreath H. ve Ş. G. Sağnıç (2017). Türkiye'de sivil toplum ve mülteciler. Yurttaşlık Derneği Yayınları.
- Madjidi, M. (2021). *Benim Adım Maryam*, F. Sarı, çev., Ginko Çocuk.
- MEB (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Eğitim İstatistikleri. Erişim tarihi: 13.11.2022, [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- MEB (2018). *Kapsayıcı Eğitime Giriş, Modül 1*. MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2020a). Kardeş veya yük: Mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 95-115.
- Melanlıoğlu, D. (2020b). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology* 30, 1 (2020): 161-179.
- Naylor, C. Ballesteros (2019). *Bavulumdaki Kırık Fincan*. Çev. Melike Hendek. Pearson Yay.
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Okçu, S. T., Mizuno, M., Hemels, V. ve Sweet, G. (2017). *Kayıptaki Çocuk*. Çev. Sevede Tuba Okçu. Timaş Basım.
- Öztürk, M., Ş. Tepetaş Cengiz, H. Köksal; S. İrez (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. ed. Semih Aytekin. MEB Yayınları.
- Patwardhan R. (2021). *Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı- Büyükkannemin Sırrını Nasıl Çözdük*. Çev. Semra Pelek. Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Sert, Deniz Ş., ve D. Danış (2021). Framing Syrians in Turkey: State control and no crisis discourse. *International Migration*, 59, no. 1: 197-214.
- Şimşek, T., ve F. Çiftçi (2021). Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 715-742.
- Şirin, M. R. (2015). Kim çocuk edebiyatı yazarıdır? "Hangi dil? Pedagojik mi, estetik mi?" *Türk Dili Dergisi*, 109 (767-768), 149-164.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı, Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12, 31.1.
- Uyan Semerci, P., Erdoğan E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13:1, 30-45, DOI: 10.1080/17450128.2017.1372654.
- Yakar, Y. M. ve Yılmaz, O. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 31-32.