

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**ÖDÜLLÜ ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA
TOPLUMSAL BİR SORUN OLARAK GRUP
DÜŞMANLIKLARI: KALIPYARGI, ÖNYARGI,
AYRIMCILIK**

DOKTORA TEZİ

ESRA USLU

**ANKARA
HAZİRAN, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**ÖDÜLLÜ ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA
TOPLUMSAL BİR SORUN OLARAK GRUP
DÜŞMANLIKLARI: KALIPYARGI, ÖNYARGI,
AYRIMCILIK**

DOKTORA TEZİ






ESRA USLU

DANIŞMAN: PROF. DR. CANAN ASLAN

**ANKARA
HAZİRAN, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esra Uslu adlı öğrencinin hazırladığı “Ödüllü Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Toplumsal Bir Sorun Olarak Grup Düşmanlıkları : Kalıpyargı, Önyargı, Ayrımcılık” başlıklı bu çalışma Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı / Türkçe Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Sedat SEVER	
Üye	Prof. Dr. Canan ASLAN (Danışman)	
Üye	Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	
Üye	Prof. Dr. Ömer Adıgüzel	
Üye	Doç. Dr. Tülay KUZU	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2019 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Esra Uslu

ÖZET

ÖDÜLLÜ ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA TOPLUMSAL BİR SORUN OLARAK GRUP DÜŞMANLIKLARI: KALIPYARGI, ÖNYARGI, AYRIMCILIK

USLU, Esra

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Canan ASLAN

Haziran, 2019, xiv + 317 sayfa

Demokrasi kültürü; insan hakları, eşitlik, adalet, özgürlük, saygı ve barış gibi etik değerlerin öncelendiği toplumsal düzeydeki bir duyma, düşünme ve yaşama biçimidir. Demokrasi kültürünün güçlendirilmesi, toplumsal yapıya içkin tüm öğelerin demokrasi kültürüne duyarlı olmasına bağlıdır. Demokrasi kültürüne duyarlı çocuk ve gençlik kitapları okurların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimine katkı sağlar; ancak demokrasi kültürüne duyarlı olmayan çocuk ve gençlik kitapları okurların kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık gibi olumsuz tutum ve davranışları benimsemelerine, böylece ayrımcı/ötekileştirici kültürün bir parçası olmalarına yol açabilir. Bu nedenle, çocuk ve genç okurlara seslenen kitapların demokrasi kültürü ve grup düşmanlıkları bağlamında çözümlenmesi önemli ve gereklidir. Bu çalışmanın amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemektir.

Araştırma, genel tarama modelindedir. Araştırmanın veri kaynağını Türkiye’de edebiyat alanında ödül veren kurum ve kuruluşların 2012-2016 yılları arasında ödül verdiği çocuk ve gençlik kitapları oluşturmaktadır. Çalışma grubu “Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği”, “Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı”, “Tudem Yayınevi”, “Bu Yayınevi” ve “Dünya Kitap” olmak üzere beş kurum ve kuruluşun ödül verdiği toplam 34 öykü ve romandan oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi kullanılmıştır. “Grup düşmanlığı” ana kategorisi birincil alt kategoriler ve ikincil alt kategoriler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Birincil alt kategoriler kendi içinde “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık” olmak üzere üç alt kategoriye; ikincil alt kategoriler ise “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK), “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) ve “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Ana kategori ve alt kategorilerin yorumlanmasında sıklık (frekans) puanlarından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında incelenen kitaplarda grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan çeşitli iletilerin olduğu görülmüştür. “Grup düşmanlığı” ana kategorisinin birincil alt kategorileri incelendiğinde en çok iletinin “önyargı” kategorisinde olduğu belirlenmiştir. İkincil alt kategoriler incelendiğinde ise en çok iletinin “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) içinde “hemen göze çarpmayan”, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) içinde “kültürel”, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) içinde “yaş”, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) içinde “olumsuz” kategorilerinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çalışma grubundaki kitapların genel anlamda ayrımcı/ötekileştirici kültürü pekiştirmek gibi bir amacının olmadığı; ancak toplumsal anlamda sıradan ve olağan durumlar olarak görüldüğü için farkında olunmadan grup düşmanlıklarını pekiştirebilecek bazı kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık örnekleri taşıdığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Grup Düşmanlıkları, Kalıpyargı, Önyargı, Ayrımcılık.

ABSTRACT

GROUP ANTAGONISM AS A SOCIAL PROBLEM IN AWARD-WINNING CHILDREN'S BOOKS: STEREOTYPE, PREJUDICE, DISCRIMINATION

USLU, Esra

Dissertation, Department of Cultural Foundation of Education

Supervisor: Prof. Dr. Canan ASLAN

June, 2019, xiv + 317 pages

Culture of democracy is a way of sensing, thinking and living in which ethical values such as human rights, equality, justice, freedom, respect and peace are prioritized. Strengthening the culture of democracy depends on the sensitivity of all elements in the social structure to the culture of democracy. Children and youth books sensitive to the culture of democracy contribute to the cognitive, affective and social development of readers; however, those who are not sensitive can lead readers to adopt negative attitudes and behaviors such as stereotypes, prejudices, discrimination, and thus become part of a discriminatory/marginalizing culture. For this reason, it is important that the books addressing children and young readers be analyzed in the context of democracy culture and group antagonism. The purpose of this study is to determine whether or not there are messages that agree or disagree group antagonism in award-winning children and youth books, and what their emotional direction, form, level and content characteristics are.

The research is conducted in accordance with survey model. In order to determine the data source of the research, organizations established in 2007 and earlier and awarding in the fields of children's or youth literature between the years 2012-2016 have been identified. The children and youth books (34 books) awarded by a total of five institutions including "Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği", "Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı", "Tudem Publishing", "Bu Publishing" and "Dünya Kitap" are the data source of the study. The data is gathered through the shedule prepared in the direction of the research purpose and analyzed by "content analysis" technique. The main category is "group antagonism", primary subcategories are "sterotype", "prejudice" and "discrimination". Data is analyzed in terms of "form" (GBBAK), "level" (DBAK),

“content” (İBAK) and “emotional direction” (DYBAK), as secondary subcategories. Frequency scores is used to interpret the main categories and subcategories.

At the end of this research, it is seen that there are various messages affirming or not affirming group antagonism in the books examined. Among subcategories of “group antagonism”, the highest score is in the category of “prejudice”. “Subtle” in BBAK category, “cultural” in DBAK, “age” in İBAK, “negative” in DYBAK category are highest scores. As a result, it is seen that the books in the working group have no intention of reinforcing the discriminatory/marginalizing culture in general; however, there are some examples of stereotype, prejudice and discrimination that can unintentionally consolidate group antagonism, since they are seen as ordinary situations at the social level.

Key Words: Children’s Literature, Group Antagonism, Sterotype, Prejudice, Discrimination.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin var olup olmadığı araştırılmış ve var olan iletilerin duygusal yönü ile biçim, düzey ve içerik özellikleri belirlenmiştir. Çalışma beş bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde araştırma problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlar ele alınmıştır. İkinci bölümde tezin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık gibi temel kavramlar, önyargı ve ayrımcılık kuramları, ayrımcılık türleri, önyargı ve ayrımcılığın bireysel ve toplumsal etkileri ele alınmıştır. Daha sonra çocukta önyargı ve ayrımcılığın gelişimi; dil ve edebiyat derslerinin, çocukların önyargılı tutumlarını, ayrımcı davranışlarını azaltmada ve onlara duyarlık kazandırmadaki rolü tartışılmıştır. Üçüncü bölüm çalışmanın yöntemine, evrenine, örnekleme, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ayrılmıştır. Dördüncü bölümde “bulgular ve yorumlar”, beşinci bölümde ise “sonuçlar ve öneriler” yer almıştır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük emeği olan ve yolunu aydınlatan danışmanım Prof. Dr. Canan Aslan’a içtenlikle teşekkür ederim. Tez izleme kurulunda yer alan, dönüt ve önerileriyle tezin oluşmasına katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Sedat Sever’e, Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün’e, Prof. Dr. Ömer Adıgüzel’e ve Doç. Dr. Tülay Kuzu’ya teşekkür ederim. Bana sağlıklı bir çalışma ortamı sunan Prof. Dr. Caner Kerimoğlu’na, pek çok aşamada görüş ve önerilerini aldığım Doç. Dr. Nevin Akkaya’ya ve Dr. Öğr. Üyesi Ali Türkel’e teşekkür ederim. Sevgili arkadaşlarım Doç. Dr. Aslı Avcı Akçalı’ya, Arş. Gör. Dr. Ceren Uçan’a, Arş. Gör. Dr. Cansu Çelebi Erol’a ve Arş. Gör. Yurdagül Kılıç Gündüz’e, bu süreçte beni yalnız bırakmayan annem E. Emel Uslu’ya, babam Mustafa Uslu’ya, ablam Kübra Uslu’ya, yeğenim Rüya’ya ve kızım Güneş’e teşekkür ederim.



Kızım Güneş'e...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Sınırlıklar.....	13
1.5. Tanımlar.....	14
BÖLÜM 2.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2. Grup Düşmanlığı.....	15
2.1. Grup Düşmanlığının Bileşenleri.....	17
2.1.1. Kalıpyargı.....	17
2.1.2. Önyargı.....	24
2.1.3. Ayrımcılık.....	31
2.2. Grup Düşmanlığının Kuramsal Temelleri.....	36
2.2.1. Psikodinamik Kuram.....	37
2.2.2. Toplumsal Kültürel Kuram.....	38
2.2.3. Gruplararası İlişkiler Kuramı.....	39
2.2.4. Bilişsel Kuram.....	40
2.2.5. Evrimsel Kuram.....	42
2.3. Grup Düşmanlığının Yapısal Özellikleri.....	44
2.3.1. Grup Düşmanlığının Duygusal Yön Özellikleri.....	45
2.3.1.1. Olumlu.....	46
2.3.1.2. Olumsuz.....	47
2.3.1.3. Karışık.....	47
2.3.2. Grup Düşmanlığının Görülme Biçimi Özellikleri.....	48
2.3.2.1. Apaçık.....	49
2.3.2.2. Hemen Göze Çarpmayan.....	49
2.3.2.3. Örtük.....	50
2.3.3. Grup Düşmanlığının Düzey Özellikleri.....	51
2.3.3.1. Kişilerarası Düzey.....	51
2.3.3.2. Örgütsel Düzey.....	52

2.3.3.3.	Kurumsal Düzey.....	53
2.3.3.4.	Kültürel Düzey.....	53
2.3.4.	Grup Düşmanlığının İçerik Özellikleri.....	54
2.3.4.1.	Cinsiyet.....	56
2.3.4.2.	İrk.....	62
2.3.4.3.	Din	68
2.3.4.4.	Yaş.....	72
2.3.4.5.	Fiziksel Görünüm.....	79
2.3.4.6.	Sınıf/Tabaka.....	83
2.4.	Grup Düşmanlığının Sonuçları ve Azaltılması.....	87
2.4.1.	Grup Düşmanlığının Sonuçları.....	87
2.4.1.1.	Grup Düşmanlığının Bireysel Sonuçları.....	87
2.4.1.2.	Grup Düşmanlığının Toplumsal Sonuçları.....	94
2.4.2.	Grup Düşmanlığının Azaltılması.....	104
2.4.2.1.	Bireysel Düzeydeki Süreçler.....	104
2.4.2.2.	Toplumsal Düzeydeki Süreçler.....	107
2.5.	Çocuk Edebiyatı ve Grup Düşmanlıkları.....	116
2.5.1.	Çocuk Edebiyatı.....	116
2.5.2.	Çocuk Edebiyatı Açısından Duyarlık Eğitimi.....	119
2.5.3.	Çocuk Edebiyatı ve Demokrasi Kültürü.....	121
2.5.4.	Çocuk Edebiyatı ve Etik.....	128
2.5.5.	Çocuk Edebiyatında İdeoloji ve Eleştiri.....	131
2.5.6.	Çocuk Edebiyatı Açısından Grup Düşmanlıkları.....	139
BÖLÜM 3.....		149
YÖNTEM.....		149
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	149
3.2.	Çalışma Grubu (Kitapların Seçilmesi).....	149
3.3.	Araştırma Ortamı.....	155
3.4.	Verilerin Toplanması.....	156
3.5.	Verilerin Çözümlemesi.....	157
3.6.	Güvenirlilik ve Geçerlik.....	172
3.6.1.	Güvenirlilik.....	172
3.6.2.	Geçerlik.....	176
BÖLÜM 4.....		179
BULGULAR VE YORUMLAR.....		179
4.1.	Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	182
4.1.1.	Birinci Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).....	185
4.1.2.	Birinci Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler” (GBBAK).....	190
4.1.3.	Birinci Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeye Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).....	194

4.1.4. Birinci Alt Amacın Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).	198
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	205
4.2.1. İkinci Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).	207
4.2.2. İkinci Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler (GBBAK).	212
4.2.3. İkinci Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeye Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).	216
4.2.4. İkinci Alt Amacının Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).	223
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	239
4.3.1. Üçüncü Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).	241
4.3.2. Üçüncü Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler” (GBBAK).	245
4.3.3. Üçüncü Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeye Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).	249
4.3.4. Üçüncü Alt Amacın Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).	255
BÖLÜM 5	273
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	273
5.1. Sonuçlar	273
5.2. Öneriler	278
5.2.1. Uygulama Önerileri.	278
5.2.2. Araştırma Önerileri.	280
KAYNAKLAR	281
EKLER	311
EK 1. Etik Kurul Onayı	312
BENZERLİK BİLDİRİMİ	313
ÖZGEÇMİŞ	315

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Grup Düşmanlığının Yapısal Özellikleri.....	44
Tablo 2 Çalışma Grubu Listesi	153
Tablo 3 “Eyfel’i Kim Yedi” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum	174
Tablo 4 “Bayan Pimpirik” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum..	174
Tablo 5 “Mevzumuz Derin” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum	174
Tablo 6 Birincil ve İkincil Kategorilere İlişkin Bulgular	180
Tablo 7 Birinci Alt Amaca (Kalıpyargıya) İlişkin Bulgular.....	184
Tablo 8 İkinci Alt Amaca (Önyargıya) İlişkin Bulgular	206
Tablo 9 Üçüncü Alt Amaca (Ayrımcılığa) İlişkin Bulgular.....	240

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AÖF	Açıköğretim Fakültesi
APA	Amerikan Psikoloji Derneği
BM	Birleşmiş Milletler
CEDAW	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi
ÇGYD	Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği
ÇHS	Çocuk Hakları Sözleşmesi
ÇOĞEM	Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi
DBAK	Düzeğe bağlı alt kategoriler
DKİH-I	Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi I
DKİH-II	Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi II
DKİH-III	Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi III
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
DYBAK	Duygusal yöne bağlı alt kategoriler
f.	Sıklık (frequency)
GBBAK	Görölme biçime bağlı alt kategoriler
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)
İBAK	İçeriğe bağlı alt kategoriler
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
İÜ	İstanbul Üniversitesi
KB	Kalkınma Bakanlığı
METY	Milli Eğitim Temel Yasası
Md.	Madde
s.	Sayfa
SEÇBİR	İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TCK	Türk Ceza Kanunu
TDK	Türk Dil Kurumu
TOHAD	Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
WHO	Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla problem, amaç, önem, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

İnsan hakları, kişinin yalnızca insan olması nedeniyle sahip olduğuna inanılan, insanlık onurunu/değerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlayan haklardır (TÜBA, 2011: 608). Günümüzde insanlık durumunun içinde bulunduğu birtakım çıkmazlar, sözcüğümleri anlayışsızlığın hızla ilerlemesi, insanın kendine ve yaşama yabancılaşması; ötekileştirmenin, şiddetin ve nefretin egemen olması vb. sorunlar insan haklarının ne kadar önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. İnsan haklarının yaşama biçimine dönüşmesi çeşitli için ulusal/uluslararası sözleşmeler ve hukuksal yaptırımlar olsa da bunlar yetersizdir; çünkü insan haklarının bir kültür olabilmesi her şeyden önce insan haklarının bireylerin ve toplumun gözünde içselleştirilmesine bağlıdır. Başka bir deyişle, insan hakları ancak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerden çözümlendiğinde, felsefi açıdan sorgulandığında ve günlük yaşam biçimine dönüştüğünde kültür olma özelliği taşıyabilir. Ayrıca insan hakları önündeki toplumsal/psikolojik engellerin belirlenmesi ve bu engellerin kaldırılmasına yönelik bilimsel çabalar gösterilmesi de insan haklarının korunmasına ve bir kültür olarak gelişmesine katkı sağlayabilir.

Demokrasi kültürü insanların eşit yurttaşlar olabilmelerini, hak ve adalete uygun bir yaşam sürebilmelerini, kültürel yaşama özgürce katılabilmelerini, duygu ve düşünce yönünden kendilerini geliştirebilmelerini, barışçıl bir ortamda üretebilmelerini sağlayan yaşam biçimini savunur (Fuat, 2000: 56; Sever, 2018: 146). Bu yaşam biçiminin temel değerleri hak, adalet, özgürlük, barış, demokrasi, dayanışma, saygı, anlayış, çağdaş düşünce, yapıcı eleştiri, bağımsızlık, çoğulculuk, çokkültürlülük, bilimsellik, eşduyum, insanlıkla özdeşleşme gibi etik içerimlerden oluşur (Çotuksöken, 2012: 154-157; Erdem, 2013: 84; Karaman-Kepekci ve Aslan, 2011a; Morin, 2013: 79). Demokrasi kültürünün karşıtı sayılabilecek bir yaşam biçimi ise ötekileştirme, dışlama, damgalama,

değersizleştirme, ayrımcılık gibi yollarla toplumun gruplara bölünmesine ve grupların birbirlerine düşmanca davranmasına yol açabilir.

İnsan hakları ve demokrasi kültürünün önündeki en büyük engellerden biri grup düşmanlığıdır. Grup düşmanlığı (group antagonism), toplumdaki cinsiyet, ırk, din, yaş ve sınıf gruplarının birbirlerine yönelik genellikle olumsuz kanı, inanç, tutum ve davranışlarını kapsayan olgunun adıdır (Taylor, Peplau ve Sears, 2015: 179). Grup düşmanlıkları hem bireysel hem de toplumsal açıdan yıkıcı sonuçları olan bir sorundur. Grup düşmanlıklarının bireysel sonuçları arasında kişinin bilgi, tutum, davranış, dikkat ve bellek alışkanlıklarının yanlış yönlenebilmesi (Myers, 2015: 343), kişide gerçekdışı bir benlik ve ötekilik anlayışının oluşması bulunur. Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçları ise bireysel sonuçlarının basit bir toplamından çok daha karmaşık bir yapıdadır. Grup düşmanlıkları her türlü şiddeti besleyen, yeniden üreten, demokrasi ve barış kültürünü yok sayan, insan haklarının korunmasını engelleyen en önemli toplumsal sorundur (Çotuksöken, 2012: 156).

Grup düşmanlıkları sorununun temelinde özcü inançlar ve toplumsal sınıflandırma eğilimleri vardır (Göregenli, 2013d: 31; Whitley ve Kite, 2010: 81). Bu inançlar ve eğilimler sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerle desteklendiğinde grup düşmanlıkları sorunu bir adalet sorununa dönüşebilir. Alanyazında belirtildiği gibi (Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 256; Göregenli, 2013d: 23; Hortaçsu, 2014: 260; Paker, 2013a: 43) olumsuz kalıpyargılar önyargılara, olumsuz önyargılar ise ayrımcılıklara yol açar. Grup düşmanlıkları sorunu ayrımcılık boyutuna ulaştığında insanlık değer ve onur yitirir. Çotuksöken (2012: 16-17)'in belirttiği gibi

Ayrımcılık, günümüz dünyasının en temel sorunlarından biridir ve insan haklarını korumanın önündeki en büyük engeldir. Ayrımcılığın olduğu yerde insan haklarının tanınmasından, korunmasından, geliştirilmesinden, daha sonra da barıştan söz edilemez.

Grup düşmanlıkları, grup üyeliği üzerine kurulur. Kişinin doğuştan ya da sonradan üyesi olduğu toplumsal sınıflar (kadın-erkek, genç-yaşlı, zengin-yoksul, engelli-engelsiz vb.) kişinin damgalanmasına, ayrımcı davranışlarla karşılaşmasına ya da benzer biçimde diğer kişileri damgalamasına ve onlara ayrımcı davranmasına yol açabilir (Göregenli, 2013: 21; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 148). Grup düşmanlığı kişilerarası, örgütsel, kurumsal ya da kültürel düzeylerde gerçekleşebilir (Whitley ve Kite, 2010: 13). Bu düzeyler grup düşmanlığının nasıl işlerlik gösterdiğini, hangi

durumlarda içselleşip tutuma dönüştüğünü ve ayrımcı davranışlara yol açtığını belirleyebilmek açısından önemlidir.

Grup düşmanlıkları genellikle toplumsal öğrenme yoluyla edinildiği ve grup etkisiyle pekiştiği için grup düşmanlıklarının ortaya çıkmasında aile, eğitim, hukuk gibi toplumsal kurumların ve kitle iletişim araçlarının etkisi büyüktür. Kitle iletişim araçları, grup düşmanlıklarının pekişmesine yol açabildiği gibi azalmasını da sağlayabilir. Önemli olan grup düşmanlıkları konusunda toplumsal duyarlık geliştirilmesi ve grup düşmanlıklarını azaltma amacıyla eyleme geçilmesidir. Bu nedenle, kitle iletişim araçlarından seslendiği kitlenin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermesi, bunu yaparken insan hakları ve çağdaş yaşamın gerekleri konusunda duyarlı olması beklenmektedir.

Grup düşmanlığı dizgeli üç alt boyuttan oluşur: bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut. Bilişsel boyut “kalıpyargı”, duyuşsal boyut “önyargı”, davranışsal boyut “ayrımcılık” ile temsil edilir (Bilgin, 2016: 384; Jones, 2002: 4). Doğrusal bir ilişki bulunmamakla birlikte olumsuz kalıpyargılar olumsuz önyargıların oluşmasında, olumsuz önyargılar ise ayrımcılığın oluşmasında etkilidir (Hortaçsu, 2014: 260; Parker, 2013a: 43; Whitley ve Kite, 2010: 19). Çotuksöken (2012: 156)’in belirttiği gibi “Her türlü şiddeti besleyen ve yeniden üreten ayrımcılık, günümüz dünyasının en önemli insan hakları sorunudur. Hakların korunmadığı bir yerde de demokrasiden ve barıştan söz edilemez.”

Her toplum gelişmeyi ve ilerlemeyi artırmak, sorunları ve karmaşayı azaltmak ister; ancak grup düşmanlıklarını azaltmak görüldüğü kadar kolay değildir. Azaltmanın yolu ise sorunun tüm yönleriyle çözümlenmesinden geçer. Göregenli (2013b: 53)’ye göre yapılması gereken ilk ve en önemli şey grup düşmanlıklarının nasıl işlerlik gösterdiğini belirlemektir; çünkü Millas (2013: 112)’in da belirttiği gibi “Grup düşmanlıklarının hangi alanlarda ve nasıl çalıştığını anlamak çok önemlidir. Grup düşmanlıklarının hangi alanlarda ve hangi dizgeler aracılığıyla gerçekleştiği anlaşılırsa, bu ideolojinin etkileri önemli derecede sınırlandırılabilir.” Grup düşmanlıklarının azaltılması için atılacak ilk adım grup düşmanlıkları sorununun toplumda nasıl işlerlik kazandığını ve hangi özellikler taşıdığını belirlemektir. Bu nedenle grup düşmanlıklarını besleyen bireysel, örgütsel, kurumsal ve kültürel etmenlerin belirlenmesi gerekir.

Göregenli (2013e: 250), grup düşmanlıklarını besleyen etmenlerin yaygın olarak eğitim dizgeleri ve kitle iletişim araçları yoluyla etkisini gösterdiğini belirtmiştir. Bu nedenle ilk olarak eğitsel dizgeler insan haklarına saygıyı, ötekini anlamayı ve demokrasi kültürünü temel almalı (Çotuksöken, 2012: 18; Flowers, 2013: 214; Morin, 2013: 39);

çoğulcu, çokkültürlü ve kültürel değerlere duyarlı eğitsel anlayışları benimsemelidir (Banks, 2013; Gay, 2014; İnal, 2014: 368; Kaya ve Aydın, 2014). Eğitim ayrımcılığın yeniden üretildiği değil, ayrımcılık karşıtı düşünce ve tutumların geliştiği bir yer olmalıdır (Bora, 2013: 186). İkinci olarak kitle iletişim araçları toplumsal farklılıkları duyarlı bir biçimde ele almalı, toplumsal sorunlara dikkat çekmeli ve toplumda eleştiri bilincini geliştirmelidir. Demokrasi ve insan hakları kültürüne uymayan yaklaşımları olumlamamalı ve doğallaştırmamalıdır.

Eğitim dizgelerinin ve kitle iletişim araçlarının kesişiminde bulunan sanat, grup düşmanlıkları açısından özel bir önem taşır; çünkü sanatsal iletişim her iki alanın da ortak iletişim yoludur. Sanat hem bir eğitim aracı hem de kitle iletişim araçları içinde en estetik olanıdır. “Sanat” Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (TÜBA, 2011: 998)’nde “Tasarım, duygu ve düşüncelerin, bilgi ve beceriler kullanılarak tam ve coşku uyandıracak bir nitelikte söz, ses, biçim ya da renkle anlatılabilmesi” olarak tanımlanır. Kavcar (1999: 2), genel anlamda sanatın ve sanat yapıtlarının asıl amacının yaşamı kolaylaştırmak olduğunu belirtmiştir. Yaşamı yalnızca teknolojik araçların değil, sanatın da kolaylaştırdığını; çünkü insanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltmenin, güzellik duygusunu geliştirmenin ve toplumun ilerlemesi yolunda hizmet etmenin sanatın temel işlevleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Bu görüşten yola çıkarak sanatın insanlık durumunu anlamaya, insanlık onuruna değer vermeye, farklılıkların birlikte yaşamasına ve toplumun ilerlemesine katkı sağlaması beklendiği söylenebilir.

Grup düşmanlıklarının azaltılmasında eğitimin ve sanat eğitiminin büyük bir rolü vardır; çünkü çağdaş anlamda eğitimin amacı “anlamayı öğretmek” (Morin, 2013: 25; Sayın, 1990: 33), bu yolla insanlarda toplumsal yaşama ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamak (Kavcar, 1999: 1) olmalıdır. Özellikle insan hakları eğitimi ve vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi, değerler eğitimi, çokkültürlü eğitim vb. (Alpöge, 2011; Aydın ve Akyol-Gürler, 2012; Flowers, 2013; Gay, 2014; Karaman-Kepeneci, 2014: 193) toplumu birleştirici ve bütünleştirici eğitim yaklaşımları grup düşmanlıklarının sorgulanması ve azaltılması bakımından büyük önem taşır. Bu eğitim yaklaşımları pek çok alan dersleriyle işbirliği yaparak ve disiplinlerarası ilişkiler kurarak hem kendi amaçlarına hem de özel alan derslerinin kendi amaçlarına ulaşmasına yardımcı eder.

Bu özel alan derslerinin başında dil ve edebiyat dersleri gelir. “Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenciyi dilin olanaklarıyla, zenginlikleriyle buluşturmak, böylece onun dilini hem geliştirmesini hem sevmesini hem

de güvenle kullanır duruma gelmesini sağlamaktır (Aslan, 2017: 1). Dil ve edebiyat öğretimi öğrencilerin çağdaş bir toplumun duyarlı ve etkin bir üyesi olabilmelerini; düşünen, tartışan, sorgulayan, dengeli ve duyarlı bireyler olarak yetişebilmelerini ve demokrasi kültürüne katkı sağlayabilmelerini kolaylaştırmayı amaçlar (Sever, 2013: 85-88). Bu açıdan dil ve edebiyat derslerinin bir amacının da toplumsal sorunlara duyarlılığı artırmak ve grup düşmanlıklarını azaltmak olduğu ileri sürülebilir.

Dil ve edebiyat öğretiminde metin seçimi büyük bir titizlik gerektirir (Aslan, 2017: 5). Öğretmenler dersin amaçlarını ve çocuğun gelişim özelliklerini göz önüne alarak öğrenciler için en verimli ve en nitelikli metinleri seçebilmelidir. Metinler düşünme becerisini geliştiren; onları duygu ve düşünce üretmeye yönelten nitelikte olmalıdır (Aslan, 2010: 129; Sever, 2007: 55; Sever, Kaya ve Aslan, 2008: 20). Çünkü duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan, öğrencinin yorumlanmasına, kestirimde bulunmasına, yorum yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayan yazınsal metinler düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Aslan, 2010b: 130; Aslan, 2017: 49). Düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler insanı ve yaşamı anlama; insan hakları, demokrasi ve barış kültürünü geliştirme, dünya yurttaşlığına katkı sağlama gibi çeşitli alanlarda duyarlı ve sorumlu olabilir. Dil ve edebiyat eğitiminin temel araçlarından biri sanatçıların yazınsal duyarlılıkla kurguladığı, çocuk/genç okurun ilgi ve gereksinimlerine uygun nitelikli çocuk ve gençlik kitaplarıdır.

Aslan (2017: 7)'in belirttiği gibi “Yazınsal nitelikli çocuk ve gençlik kitapları, Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçlarına ulaşılma sürecinde yararlanılabilecek en önemli araç-gereçlerdendir.” Çocuk kitapları, okurlarına hem kimliklerini yeniden onaylama hem de eleştirel düşünüp onları sorgulama olanağı veren güçlü birer araçtır. Bu nedenle “Çocuk kitaplarının demokratik ve bilimsel eğitime katkı sağlayacak nitelikte olup olmadığı, şiddetin ve ayrımcılığın olağan bir durummuş gibi gösterilip gösterilmediği, belli bir ideolojiyi dayatıp dayatmadığı titizlikle sorgulanmalıdır” (Aslan, 2017: 26); çünkü alanyazında belirtildiği gibi (Tüfekçi-Can, 2013: 200; Yazıcı, 2013: 317) çocuk edebiyatı, dil aracılığıyla ideolojik söylemlerin, politik öğretilerin ve beraberinde grup düşmanlıklarının taşındığı ve paylaşıldığı bir alandır.

Edebiyat yapıtlarının grup düşmanlıklarını azaltıcı bir işlevi vardır. Aslan ve diğerleri (2016: 62)'nin belirttiği gibi nitelikli çocuk ve gençlik kitapları çeşitli yaşam ve kültür biçimlerini tanıtarak okurların olumlu evrensel değerler edinmelerini destekler ve onlara özgürlük, bağımsızlık, yardımseverlik, arkadaşlık ve barış konusunda sorumluluk almaları gerektiğini duyumsatır. Edebiyatın bu işlevi grup düşmanlıkları sorunuyla da

yakından ilişkilidir; çünkü edebiyat toplumsal grupların birbirinin duygu, düşünce ve tasarılarını anlamalarını sağlar. Böylece özcü, indirgeyici, ötekileştirici, ayrımcı anlayışlar edebiyat yapıtlarının örtük iletileri aracılığıyla sorgulanmaya ve değişmeye başlar.

Çocuk ve gençlik edebiyatı söz konusu olduğunda eğitsel amaçlar öne çıkmaktadır. Çocuğun/gençin demokrasi kültürüne katkı sağlayabilecek bilişsel, duyuşsal, davranışsal becerileri kazanması bu eğitsel amaçlardan biridir. Bu nedenle çocuklara/gençlere seslenen kitaplarda grup düşmanlıklarının var olup olmadığı, varsa bunların hangi özellikler taşıdığına ayrıntılı olarak betimlenmesi, söz konusu ürünlerin eğitsel amaçları ne derece karşıladığını belirlemek açısından da önemlidir.

Çocuk kitaplarında grup düşmanlıkları genellikle bilinçli ya da kötü niyetli değil; yaşamın kasıtsız, kendiliğinden, sıradan ve olağan bir durumu olarak da sunulabilmektedir. Yazarlar ve yayınevleri çoğu zaman geleneksel ve kültürel kalıpyargıları kullanmakta ve farkında olmaksızın kalıpyargıların pekişmesine yol açmaktadır. Alanyazında belirtildiği gibi önyargı ve ayrımcılık bireysel farklılıklarla açıklanamayacak kadar yaygın toplumsal bir sorundur (Göregenli, 2013d: 27). Grup düşmanlıkları toplum-tarih-kültür öğelerine kodlanmış, kuşaktan kuşağa aktarılmış, dil ve diğer ideolojik araçlarla yaygınlaşmış; toplumsal örgütler ve kurumlar tarafından pekiştirilmiştir. Üstelik tarihsel süreçte grup düşmanlıkları giderek göze çarpmayan ve denetlenemeyen yeni biçimler almıştır (Çotuksöken, 2012: 18; Taylor vd., 2015: 210). Bu nedenlerle grup düşmanlıklarının yeni biçimlerini izlemek, örtük biçimlerini göstermek, hangi toplumsal düzeylerde gerçekleştiğini belirlemek önemlidir. Çocuk kitaplarının grup düşmanlıklarını azaltmada ya da artırmadaki rolü açığa çıkarılmalıdır. Kitaplarda insanı anlamayı, insana değer vermeyi ve insanın onurunu korumayı duyumsatacak bir bakış açısı olmalı ve böylece çocuk edebiyatı etiği geliştirilmelidir.

Yazınsal nitelikli çocuk ve gençlik kitapları da edebiyatın bir parçası olarak bu konuda önemli görevler üstlenebilir. Çocuk edebiyatı adı altında çocuklarla buluşturulan kitapların seslendiği yaş grubu kendi gelişim özelliklerine bağlı olarak bu iletişim ağının bir parçası olur ve grup düşmanlıklarının pekiştirilmesi ya da azaltılması konusunda rol oynayabilir. Bu nedenle, yazınsal nitelikli çocuk ve gençlik kitapları bir yaşam gerçeği olarak grup düşmanlıklarını sorunsallaştırmalı; ancak iletileriyle grup düşmanlıklarını olumlamamalıdır. “Çocuk kitapları grup düşmanlıklarını olumlayan iletilerden arındırılmalı ve bu kitaplar grup düşmanlıklarının azaltılması için eleştirel düşünmeye

olanak veren bir biçemle yazılmalıdır” (Aslan, 2017: 26; İpşiroğlu, 1990: 49; Sever, 2013: 68; Sever, 2007b: 56).

Çocuk kitaplarında uyulması gereken temel eğitim ilkeleri, insan haklarına saygı duyulması ve grup düşmanlıklarının azaltılması yönündedir. Sever (2007b: 55-56)’in belirttiği gibi “Kitaplarda çocuklara öğüt veren bir yaklaşım olmamalı; çocuğun girişimciliğini, benlik duygusunu bastırarak denetimci ve baskıcı anlayışlar olumlanmamalıdır. Çocuk kitaplarında cinsel roller ayrıştırılmamalı, toplumda kadına ve erkeğe biçilen değer, yüklenen anlam arasında fark yaratılmamalıdır.” Bu konuda Aslan (2014a: 55) da duygu, düşünce, inanç ve ideolojilerin dondurulup kalıplaştırılarak çocuğa dayatılmaması gerektiğini belirtir. Çağdaş çocuk edebiyatı cinsiyet ayrımcılığı yapmadan çocuk haklarına sahip çıkabilmelidir (İpşiroğlu, 2013: 45). Çünkü çocuk okurlar, kendine sunulan cinsiyetçi rolleri benimseyebilir ve toplumsal/kültürel değerlerin kendi cinsiyetine yüklediği rollere ilişkin sonuçlar çıkarabilirler (Aslan, 2010a: 19). Bu nedenle çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelimle ilgili kalıpyargılar pekiştirilmemeli, cinsiyetçi işbölümüne ve ataerkil aile yapısına vurgu yapılmamalı, cinsiyetçi dil kullanımına yer verilmemeli ve cinsiyet kutuplaşmasına yol açılmamalıdır.

Çocuk kitaplarında siyasal ve dinsel telkinlerde bulunulmamalı; kurgulanan olaylarda yazgıcılığı, boş inançları önemli göstermeye çalışan anlayışlar onaylanmamalıdır (Sever, 2007b: 56). Çünkü yazarın amaçlı olarak politik eğilimleri vurgulaması, saptırılmış ideolojilerle gerçeği çarpıtması, kısacası bağımlılık yapacak bir anlayışla yazması çağdaş çocuk edebiyatının amaçladığı bir şey değildir (Dilidüzgün, 2012: 88). Bunun yerine çocuk kitapları barış, kardeşlik, hoşgörü ve demokratik kültür oluşturmaya katkı sağlayacak nitelik ve içerikte olmalıdır (Aslan, 2014a: 55).

Çocuk kitaplarında ırka dayalı farklılıklar yabancı düşmanlığına ve nefret söylemine yol açmamalı ve ırka dayalı ayrımcı anlayışlar olumlanmamalıdır; çünkü İpşiroğlu (2013: 28-29)’nun belirttiği gibi “Çocuk kitaplarında vatanseverliğin ya da vatana bağlılığın değer değil de radikal/fanatik bir milliyetçiliğin aşılması, yaşamın şematik bir iyiler-kötüler karşıtlığına dönüştürülmesi, farklı olana düşmanlığın ve saldırganlığın olumlanması çocuk edebiyatı açısından istendik yaklaşımlar değerildir.” Bu görüşler doğrultusunda, çocuk kitaplarının amacı kültürel ırkçılığı ve aşırı ulusçuluğu değil; kültürel çeşitliliği, çokkültürlüğu ve kültürel değerlere duyarlığı duyumsatmak olmalıdır. Karaman-Kepenekci ve Aslan (2011a)’ın belirttikleri gibi “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB), Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ve diğer ulusal/uluslararası

sözleşmelerde yer alan eşitlik ve adalet ilkeleri çocuk kitaplarında da duyumsatılmalı ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak ele alınmalıdır.”

Grup düşmanlıkları bir yaşam gerçeğidir ve her yaşam gerçeği gibi çocuk kitaplarına konu olabilmelidir. Grup düşmanlıkları konusuna yeteri kadar yer vermeyen bir çocuk edebiyatı, toplumsal bir sorunu göz ardı ediyor demektir. Öte yandan grup düşmanlıklarının yalnızca konu edilmesi yeterli değildir; çocuğun düşünen ve duyarlı bir birey olma yolundaki gelişimini desteklemesi için bu kitapların yazınsal bir kurguyla yazılmış olması da gerekmektedir. Grup düşmanlıklarının örtük biçimde eleştirilmediği gibi bir de doğal, olağan, alışıldık karşılandığı, ayrımcılığın meşrulaştırıldığı, egemen duygu ve düşünceleri buyurgan bir dille dayatan, çocuğa görelilik ilkesine ve eğitsel ilkelere uygun olmayan çocuk kitapları, bir bütün olarak çarpık ilgi ve ilişkiler ağını çocukluktan yetişkinliğe taşıyabilir.

Öte yandan çocukların duygu ve düşünce sağlığı açısından sıkıntılar yaratabilecek pek çok metin çocuklarla buluşabilmektedir (Sever, 2013: 69). Bu metinler yetkeci düşünceye bağlı, belli doğruları aşlamaya çalışan, kalıpyargı ve önyargıyı yeniden üreten, farklı olanı ötekileştiren, toplumsal grupları birbirine düşmanlaştıran, ayrımcılığı meşrulaştıran ve bu nedenle dil ve edebiyat öğretiminin amaçlarına ulaşmasını engelleyen metinlerdir. Aslan (2010: 129)’ın belirttiği gibi “Belli bir yetkeye, inanca ve ideolojiye körü körüne boyun eğme, sınırlı ya da az sayıda kanıttan yola çıkarak çok fazla çıkarımda bulunma; başka bir deyişle, aşırı genellemeler ve basitleştirmeler yapma, başkaları için olumsuz değerlendirmelerde bulunma, önyargılı, basmakalıp düşünceleri savunma, benmerkezci, dogmatik koşullanmalar, etiketlemeler (damgalamalar), acele ulaşılan sonuçlar düşünme becerilerinin oluşmasındaki en büyük engellerdendir.”

Bu gerekçelerle çocuklarla buluşturulacak metinlerin anılan engelleri barındırıp barındırmadığı belirlenmelidir. Ayrımcılığı olağan bir durummuş gibi gösteren, belli bir ideolojiyi dayatan (Aslan, 2014a: 55), kadına ve erkeğe yüklenen anlam arasında fark yaratan (Sever, 2007b: 56) metinler ve kitaplar çocuklarla buluşturulmamalıdır. Tam tersine baskı ve şiddeti, yabancı olmayı, dışlanmayı sorunsallaştıran grup düşmanlıklarını gündeme getiren, etik açıdan tartışılmasını sağlayan, bunu yaparken duyma ve düşünme sorumluluğunu okura veren (Aslan, 2017: 5; Erdem, 2013: 145; İpşiroğlu, 2013: 35) metinler ve kitaplar çocuklarla buluşturulmalıdır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı kitapları arasında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından ödüle değer görülmüş kitapların özel bir önemi vardır; çünkü ödül almış çocuk ve gençlik kitaplarının belirli bir yazınsal nitelik düzeyini yakaladığı varsayılır. Bu nedenle pek çok

aile ve öğretmen bu kitaplara yönelmekte ve bu kitapları çocuklara okumaları için salık vermektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından ödül verilen çocuk ve gençlik kitaplarının yazınsallık ve duyarlık beklentisi toplumun gözünde doğal olarak daha yüksektir; çünkü bu kurum ve kuruluşlara duyulan güven, ödüllü kitaplara duyulan güven duygusunu da artırabilecek niteliktedir. Kuşkusuz ödüllü çocuk kitapları içinde üstün yazınsal nitelik ortaya koyan yapıtlar bulunur; ancak bu kitaplar kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık boyutlarından oluşan grup düşmanlıklarının sunulduğu bakımından da eleştirel bir bakış açısıyla incelenmelidir.

Ayrıca alanyazında ödüllü çocuk kitapları üzerine çeşitli çalışmalar (Aslan, Karaman-Kepeneci, Doğan-Güldenoğlu ve Karagül, 2016; Ünelöz, 2017) bulunmakla birlikte grup düşmanlıkları bağlamında incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sözelimi bir çalışmada ödüle değer görülen çocuk ve gençlik kitaplarında barış konusu ele alınmıştır (Aslan, Karaman-Kepeneci, Doğan-Güldenoğlu, Karagül, 2016). Bir başka çalışmada (Ünelöz, 2017) ödüllü çocuk romanları toplumsal cinsiyet kalıpyargıları bağlamında incelenmiştir. Bir de çocuk romanlarındaki başkişilerin yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemleri incelenmiştir (Karagöz, 2014). Bu çalışmaların odaklandığı konular cinsiyetçi kalıpyargılar, barış konusu ve çatışma çözme yöntemleri olduğu için bu çalışmalar grup düşmanlıklarıyla dolaylı olarak ilişkilidir. Grup düşmanlıklarının bireysel ve toplumsal huzur açısından önemi düşünüldüğünde özellikle ödüllü çocuk edebiyatı yapıtlarının grup düşmanlıkları bakımından da çok yönlü ve bütünsel bir bakış açısıyla incelenmesi gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin var olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır? Varsa,
 - a) Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?
 - b) Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?
 - c) Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?
 - d) Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?
2. Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır? Varsa,
 - a) Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?
 - b) Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?
 - c) Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?
 - d) Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?
3. Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır? Varsa,
 - a) Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?
 - b) Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?
 - c) Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?
 - d) Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?

1.3. Önem

Bu çalışmada ödül almış çocuk ve gençlik kitapları grup düşmanlıklarına dönük iletiler bağlamında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler okurlara, yazarlara, yayınevlerine, dil ve edebiyat öğretmenlerine, ailelere ve araştırmacılara çeşitli yönlerden katkı sağlaması bakımından önemlidir. Çocuk kitaplarındaki kalıpyargıları, önyargıları, ayrımcılıkları açığa çıkarmak; sanat ve edebiyat aracılığıyla grup düşmanlıklarına karşı mücadele etmek; toplumsal saygı ve sevgi konusunda duyarlılık oluşturmak her türlü ayrımcılığın önlenmesi bakımından önemlidir. Grup düşmanlıklarını azaltma ve demokrasi kültürünü geliştirme amacı bu alandaki tüm paydaşların işbirliğiyle olanaklıdır. Bireysel düzeyde çocuklar, öğretmenler, yazarlar kendi bilişsel dönüşümlerini sağlayabilir; örgütsel düzeyde okullar, yayınevleri demokratik ilke ve değerleri benimseyebilir; toplumsal düzeyde aile, eğitim, siyaset kurumları insan haklarına dayalı olabilir; kültürel düzeyde dil, edebiyat, kültür yapılarında dönüşümler gerçekleşebilir.

Çocuk ve genç okurlar eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler. Kendilerine dönüp önyargılı olup olmadıklarını sorgulayabilir, açıkça dile getiremedikleri özcü inançlarıyla yüzleşebilir ve insan hakları kavramının belleklerinde yer bulması için özel bir çaba içine girebilirler. Her okur önce kendinde var olan önyargılı tutumları ve ayrımcı davranışları değiştirerek toplumsal iyileşmeye önyak olabilir. Ayrıca çocuk/genç okurlar toplum-tarih-kültür ilişkisi nedeniyle her türlü metinde az ya da çok ideolojik görüş bulunduğunu, bu görüşlerin aslında içinde yaşadığı dünyada da var olduğunu ve bunlara karşı bilinçli olması gerektiğini sezinleyebilirler. İnsanları ötekileştirmek, küçümsemek, suçlamak ya da onlara acımak yerine bir bütün olarak yeryüzü yurttaş olmanın önemini sezinleyebilirler. Bu tutumlarını aile ve okul ortamına taşıma ve demokrasi kültürünü çok yönlü geliştirme çabası içine girebilirler.

Yazarlar yazınsal anlamda yazma ve yaratma sürecinin öznesidir. Bu çalışma çocuk kitabı yazarları için uygulamaya dönük önemli öneriler sunabilir. Çocuk kitabı yazarları hedef kitle bakımından geniş bir çocuk grubuna seslenmekte ve çoğu zaman farkında olmadan ve art niyet olmaksızın ayrımcılık içeren kültürel kodları yapıtlarına taşıyabilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda yazarlar ayrımcılık içeren kültürel kodlarını fark ederek bilinçsizce yansıttıkları bu kodları yapıtlarına taşımama konusunda bir duyarlılık geliştirebilirler. Yazarlar önce kendilerinde bir özdenetim sürecini başlatabilir, kendi önyargılarını sınavabilirler. Kitaplarındaki önyargıları

olumlayan anlatımları ve iletileri fark ederek yeni yapıtlarında daha dikkatli ve duyarlı davranabilirler. Ayrıca yazarlar grup düşmanlıkları konusunda olumlu iletileri olan yapıtlar verebilirler. Sözelimi grup düşmanlıklarının toplumsal yaşam açısından yaratabileceği sorunları ele alan bir konuda, inandırıcı karakterler yoluyla olumlu iletileri olan yazımsal yapıtlar üretebilirler.

Yayınevleri toplumsal kalıpyargıları, olumsuz tutumları, ayrımcı davranışları pekiştiren kitapların değil; çoğulculuğu, çokkültürlülüğü, toplumsal ve kültürel katılımı, kültürel değerlere duyarlılığı, toplumsal cinsiyet eşitliğini, demokrasi ve barış kültürünü duyumsatan kitapları yayımlama konusunda duyarlık kazanabilirler. Açık ya da örtük biçimlerde kalıpyargıları pekiştiren, grup düşmanlıklarını yeniden üreten, toplumsal şiddeti ve düşmanlığı olumlayan kitapları yayınlamamayı temel ilke olarak benimseyebilirler. İnsan hakları ve demokrasi kültürüne dayalı bir yayıncılık anlayışı geliştirebilirler.

Dil ve edebiyat öğretmenleri eğitim-öğretim etkinliklerinde yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmak yerine, grup düşmanlıklarını sorunsallaştıran yazımsal nitelikli kitaplardan da yararlanabilirler. Özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin bu konuda eleştirel, gerekçeli, bağlantılı, çok yönlü ve derinlikli düşüncelerine destek olabilirler. Bu derslerde öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmayı değil; aynı zamanda onların toplumla bütünleşmesini, toplumsal cinsiyet eşitliğini korumasını, ortak sorumluluk duygusu geliştirmesini kolaylaştırabilirler. Ders içeriklerini ve eğitim durumlarını grup düşmanlıklarına karşı duyarlı bir bakış açısıyla düzenleyebilirler.

Aileler çocuklarına önerecekleri ya da birlikte seçecekleri kitaplarda grup düşmanlıklarını besleyen iletilerin olup olmadığını sorgulama konusunda da duyarlık kazanabilirler. Böylece aile içindeki her türlü iletişimde cinsiyet, ırk, din, yaş, ulus, etnik köken vb. temelinde oluşturulmuş kalıpyargılara karşı bir duruş geliştirebilirler. Toplumda kadına ve erkeğe yüklenen değer arasındaki eşitsizlikleri, aile içi işbölümünden doğan cinsiyete dayalı önyargıları ve abla/abi/kardeş arasındaki yaşa ve her türlü ayrımcılığa dayalı önyargıları eleştirebilirler. Geleneksel aile anlayışıyla kuşaktan kuşağa aktarılan, demokrasi kültürünün nitelikleriyle çelişse bile çoğu zaman sorgulanmayan anlayışları sorgulayabilirler. Kısacası çocuk kitaplarındaki grup düşmanlıklarının nasıl sunulduğunun bilinmesi ailelerin çocuklarını nitelikli kitaplarla buluşturma çabalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmacılar çocuk edebiyatı ürünlerini toplumsal sorunlar açısından çözümlenebilir ve çağın değişen koşullarına uygun yeni çözümlenebilir biçimleri

geliştirebilirler. Çocuk kitaplarındaki grup düşmanlıklarının olumlanıp olumlanmadığını sınamak için bilimsel verilerin tanıklığında değerlendirme ölçekleri geliştirebilirler. Bu çalışma çocukların ve gençlerin bulunduğu kitaplarda grup düşmanlıklarının yeni biçimleri konusunda araştırmalar yapılmasına da katkı sağlayabilir.

Grup düşmanlıkları ardışık üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel boyut “kalıpyargı”, duyuşsal boyut “önyargı”, davranışsal boyut “ayrımcılık” ile temsil edilmektedir. Grup düşmanlıklarının yalnızca bir boyutuna sözgelimi, yalnızca “kalıpyargı” boyutuna odaklanan çalışmalar yetersizdir. Birincisi tüm boyutlar hem ayrı ayrı hem de bir bütün olarak değerlendirilmelidir. İkincisi, grup düşmanlıkları farklı toplumsal düzeylerde gerçekleşmektedir: “kişilerarası”, “örgütsel,” kurumsal” ve “kültürel”. Grup düşmanlıklarının hangi düzeyde, nasıl çalıştığı açığa çıkarılmalı ve bu düzeylere özgü çözüm önerileri geliştirilmelidir. Üçüncüsü, grup düşmanlıkları artık “apaçık” görünen biçimlerde değil; “hemen göze çarpmayan” ya da “örtük” biçimlere bürünerek toplumda kendine yer bulmaktadır. Söylenenden çok söylenmeyenin, görünenden çok görünmeyenin açığa çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak bu çalışma çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıkları sorununu tüm yapısal özellikleri bağlamında ele aldığı için de önemlidir. Özetle, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin var olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu doktora çalışması alanyazında bir ilk olması, alanyazına kuramsal ve yöntemsel açıdan olumlu katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlıklar

Bu çalışma, amaçlar açısından araştırmada belirtilen amaca ve ilgili alt amaçlara yanıt bulunmasıyla; kapsam açısından ise 2012-2016 yıllarında Türkiye’deki çeşitli kurum ve kuruluşlardan ödül alan yerli çocuk ve gençlik öyküleri/romanlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ayrımcılık (discrimination): Bu çalışmada “ayrımcılık” terimi grup düşmanlıklarının davranışsal boyutunu anlatmaktadır. Toplumsal grup üyelikleri nedeniyle kişilere yönelen düşmanca/olumsuz davranışları, harekete geçme eğilimlerini ve tasarılarını, tutumların davranışsal yönünü kapsayan kategorinin adı (Allport, 2016: 87; Aronson vd., 2012: 757; Myers, 2015: 309; Taylor vd., 2015: 183) olarak kullanılmıştır.

Çocuk edebiyatı (children’s literature): Bu çalışmada “çocuk edebiyatı” terimi “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görseliletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı (Sever, 2012: 17) olarak kullanılmıştır.

Grup düşmanlığı (group antagonism): Bu çalışmada “grup düşmanlığı” terimi iç-grup adı verilen bir toplumsal grubun üyeleri ile dış-grup adı verilen bir başka toplumsal grubun üyelerine arasında gerçekleşen; düşmanca/olumsuz tüm bilgi, tutum ya da davranışları kapsayan; “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık” biçimlerinde görülebilen toplumsal sorunun adı (Taylor, Peplau ve Sears, 2015: 179) olarak kullanılmıştır.

Kalıpyargı (stereotype): Bu çalışmada “kalıpyargı” terimi grup düşmanlıklarının bilişsel boyutunu anlatmaktadır. Toplumsal grup üyelikleri nedeniyle kişilere yönelen düşmanca/olumsuz bilgi ve inançları kapsayan kategorinin adı (Aronson, Wilson ve Akert, 2012: 751; Myers, 2015: 309; Taylor vd., 2015: 179) olarak kullanılmıştır.

Önyargı (prejudice): Bu çalışmada “önyargı” terimi grup düşmanlıklarının duyuşsal boyutunu anlatmaktadır. Toplumsal grup üyelikleri nedeniyle kişilere yönelen düşmanca/olumsuz tutumları, duyguları, hoşlanma-hoşlanmama durumlarını kapsayan kategorinin adı (Allport, 2016: 36; Aronson vd., 2012: 750; Myers, 2015: 308; Taylor vd., 2015: 182) olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla “grup düşmanlığının bileşenleri”, “grup düşmanlığının kuramsal temelleri”, “grup düşmanlığının yapısal özellikleri”, “grup düşmanlığının sonuçları ve azaltılması” ve “çocuk edebiyatı ve grup düşmanlıkları” başlıkları yer almaktadır.

2. Grup Düşmanlığı

Grup düşmanlığı (group antagonism) kavramı toplumsal ruhbilim (psikoloji) alanına özgü bir kavramdır. Bu kavram Taylor ve diğerleri (2015: 179) tarafından “içgrup adı verilen grubun üyeleri, dışgrup adı verilen bir başka grubun üyelerine karşı olumsuz tutumlar sergilediklerinde ortaya çıkan bir durum” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımın tam ve doğru anlaşılması, öncelikle tanımda geçen içgrup/dışgrup terimlerinin ve tutum kavramının açıklanmasına bağlıdır.

Grup düşmanlığı tanımında geçen “içgrup” ve “dışgrup” terimleri, insanın kendi başına bir birey olarak değil de toplumsal sınıfın üyesi olarak görülmesine yol açan düşünce dizgesine dayanır. “Toplumsal sınıflandırma” adı ile bilinen bu düşünce dizgesi (Smith ve Mickie, Akt. Demirtaş-Madran, 2013: 31) “İki ya da daha fazla bireyi ortak özellikleri çerçevesinde, her birini benzer biçimde algılayıp, her birine bu algı doğrultusunda benzer tepkiler vermek için sınıflandırmak/gruplandırmak” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu düşünce dizgesine göre insanlar bireysel kimliklerine göre değil, “kadın”, “erkek”, “genç”, “yaşlı”, “gayrimüslim”, “göçmen”, “engelli” vb. kimliklerine göre etiketlenmekte ve damgalanmaktadır. Bu ve benzer sınıflandırmalar toplumu kabaca kümelere bölen ve böylece bir gruba üye olanları olmayanlardan ayıran bir süreci başlatmış olur. Bilgin (2016: 162)’in belirttiği gibi “ ‘Ben’in içinde bulunduğu belirgin bir gruba üye olanları ‘biz’; olmayanları ise ‘onlar’ olarak sınıflamak grup düşmanlığı sorununun da çıkış noktasını oluşturur.” Başka bir deyişle, içgrup (biz) ile dışgrup (onlar) arasındaki ayırım keskinleşir ve grup düşmanlıklarının önü açılmış olur.

Grup düşmanlığı tanımında geçen bir diğer önemli kavram “tutum”dur. Bu terim “Bireyin belirli bir toplumsal nesneye karşı tepkisini devingen bir biçimde etkileyen,

bireyin deneyimlerine göre örgütlenmiş ve davranış hazırlığı niteliğindeki zihinsel ve nöropsikolojik bir durum” (Bilgin, 2016: 413) olarak tanımlanmaktadır. Tutumların doğası ve kökeni ile ilgili kuramsal tartışmaların başında tutumun hangi bileşenlerden oluştuğu sorusu yer alır. Başka bir deyişle, bir tutumun oluşabilmesi için gerçekte kaç yaşamsal bileşenin gerektiği üzerine tartışmalar, tutum kavramının niteliğini ve temellerini açıklamayı amaçlar. Bu temel tartışma sorusu, yıllar içinde kuramcılar arasında belirgin görüş ayrılıkları yaşanmasına yol açmış ve çeşitli modeller geliştirilmiştir.

Bu modellerden bir tanesi “üç bileşenli model”dir ve bu model insan yaşamının düşünce, duygu ve davranış üçlemesinden oluştuğunu savunan eski bir felsefi kavramsal örnekçeye dayanır (Hogg ve Vaughan, 2017: 163). Üç bileşenli modele göre tutumlar, herhangi bir tutum nesnesine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bilgiler üzerine temellenir. Grup düşmanlığı terimini tanımlayan Taylor ve diğerleri (2015: 140), tutum kavramını üç bileşenli model doğrultusunda tanımlamıştır. Buna göre “bilişsel öge” kişinin tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarını içeren düşüncelerden oluşur. “Duyuşsal öge” kişinin tutum nesnesine yönelik duygu ve heyecanlarından, özellikle de olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinden oluşur. “Davranışsal öge” ise kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğiliminden oluşur (Taylor vd., 2015: 140).

Özetle “grup düşmanlığı” kavramının tanımında “içgrup/dışgrup” ve “tutum” kavramları yer alır. “İçgrup/dışgrup” kavramları toplumsal sınıflama eğiliminin bir sonucudur. İnsanın kendi başına bir birey olarak değil de toplumsal bir grubun üyesi olarak görülmesi, grup düşmanlıkları sürecinin önünü açan temel bir eğilimdir; çünkü bu sınıflamalar çoğu zaman tutumları etkiler ve olumsuz tutumlar olumsuz davranışlara yol açar. “Grup düşmanlığı” tanımında yer alan bir diğer önemli kavram “tutum”dur. Tutum kavramını açıklayan çeşitli modeller vardır; ancak “üç bileşenli model” felsefi açıdan eski bir kavramsal örnekçeye dayandığı için hâlâ yaygın olarak başvurulan bir modeldir. Üç bileşenli modele göre tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşur. “Tutum”u oluşturan üç bileşen doğal olarak “grup düşmanlığı” oluşturan üç bileşenle eşleşir.

2.1. Grup Düşmanlığının Bileşenleri

Grup düşmanlığının üç bileşeni vardır: “kalıpyargı”, “önyargı”, “ayrımcılık”. Bu bileşenler sırasıyla bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlara karşılık gelir (Taylor vd., 2015: 179). Başka bir deyişle, grup düşmanlıklarının bilişsel boyutu “kalıpyargı”, duyuşsal boyutu “önyargı”, davranışsal boyutu “ayrımcılık” ile belirtilir.

Kalıpyargı, grup düşmanlıklarının bilişsel boyutunu oluşturur ve grup üyelerinin en yaygın özelliklerine ilişkin inançlar (Taylor vd., 2015: 179) olarak tanımlanır. Kalıpyargı genellikle tek biçimli bir nitelik taşır, toplumsal göstergelerin işlevsel yanını ifade eder (Bilgin, 2016: 384). Önyargı, duyuşsal boyutu oluşturur. Hedef bir gruba yönelik genellikle olumsuz duygular (Taylor vd., 2015: 179) anlamına gelir. Önyargı çok sayıda kalıpyargıyı (örneğin, ırk, din, cinsiyet) kapsayabilir, toplumsal göstergelerin yapısal yanını ifade eder (Bilgin, 2016: 384). Ayrımcılık ise davranışsal boyutu oluşturur. Yalnızca grup üyelikleri nedeniyle insanlarda çıkar yitimine neden olacak davranışlarda bulunmaktır (Taylor vd., 2015: 179). Ayrımcılık, önyargıların davranışlara dönüşmesidir (Bilgin, 2016: 41). Aşağıda grup düşmanlıklarının bileşenleri ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

2.1.1. Kalıpyargı.

Kalıpyargı alanyazında değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Myers (2015: 309)’e göre kalıpyargı “Belirli bir grup insanda bulunduğu inanılan kişisel özelliklerdir. Önyargıyı ortaya çıkaran olumsuz değerlendirmeler genellikle kalıpyargılardır.” Aronson ve diğerleri (2012: 813) kalıpyargıyı yalnızca bir gruba üye olmaları nedeniyle insanlara olumlu ya da olumsuz gönderme yapılması olarak tanımlamışlardır. Berry ve diğerleri (2015: 469)’ne göre kalıpyargı kültürel ya da etnokültürel grubun üyesinin sahip olduğu düşünülen özelliklere yönelik ortak inançlardır. Göregenli (2013d: 23) de kalıpyargıyı belirli bir nesneye ya da gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlara ilişkin karar vermeyi kolaylaştıran, önceden oluşturulmuş birtakım izlenimler, göndermeler bütünü olarak belleğimizde oluşturduğumuz imgeler olarak tanımlamıştır. Parker (2013: 42)’e göre kalıpyargı bir insan grubuna karşı temelsiz bir inanç ya da düşüncedir. Bilgin (2016: 383), kalıpyargının diğer bir bireyi ya da bireyler grubunu tanımlamak için kullanılan basitleştirilmiş betimsel sınıflandırmalar olduğunu belirtmiştir. Hortaçsu (2014: 229)’ya göre kalıpyargı “Bir toplumsal gruba (cinsiyet grubu, azınlık grubu, etnik

grup, yaşlı, çocuk, Mülkiyeli, Bilkentli) ilişkin inançlardır. Kalıpyargılar her ne kadar bir tür bilişsel kalıp ise de çoğu zaman insanların kafasında kalmayıp davranışsal sonuçlara da yol açabilmekte, farklı toplumsal grup üyelerine karşı ayrımcılığa neden olabilmektedir.”

Gökdağ (2016: 42)’ın belirttiği gibi kalıpyargı bir toplumsal sınıfın bütün üyeleri tarafından paylaşıldığına inanılan özellikler topluluğudur. Cinsiyet, ırk, meslek, fiziksel görünüş, yerleşim yeri, bir örgüt ya da gruba üye olma gibi ayırt edici bir özelliğe dayanan şema türüdür. Gerrig ve Zimbardo (2016: 529) kalıpyargının bir grup insan için grubun her üyesine aynı özelliklerin atandığı genelleme olduğunu belirtir. Whitley ve Kite (2010: 9-10) ise kalıpyargıyı çeşitli toplumsal grupların üyelerinin karakter, nitelik ve davranış özelliklerine ilişkin inanç ve görüşler olarak tanımlamış; kalıpyargıların kültürün ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi “kalıpyargı” ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlar göz önüne alınarak ortak bir değerlendirme yapıldığında “kalıpyargı”nın bilişsel bir bilgi olduğu, grup kimliğine dayandığı, hem olumlu hem olumsuz nitelikler taşıdığı, dil ve toplumla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ortak özellikler aşağıda “Kalıpyargının Özellikleri” başlığı altında ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

2.1.1.1. Kalıpyargının Özellikleri.

Kalıpyargının alanyazında tartışılan ve genel kabul gören çeşitli özellikleri bulunmaktadır. “Kalıpyargı” grup düşmanlıkları olgusunun birinci bileşenidir ve grup düşmanlıklarının bilişsel (cognitive) boyutunu oluşturur (Taylor vd., 2015: 179; Jones, 2002: 4). Kalıpyargı bir toplumsal grubun en yaygın özelliklerine yönelik genellenmiş yargı, görüş, kavram, inanç, öneri, önerme ve biliş gibi düşünce ilgili ürünlerini kapsar. Bilişsel psikoloji açısından bakıldığında Malkoç (2016: 120)’un belirttiği gibi “Düşüncelerin pek çoğu önerme biçimindedir. Önergeler kavramları ve bu kavramların belirli bir biçimde birleşimlerini içermektedir.” Kavram, ortak özellikleri paylaşan insan, olay ya da nesnelerin sınıflandırılmasıdır. Alanyazında (Aronson vd., 2012: 751; Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 256; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Whitley ve Kite, 2010: 79; Yaşın-Dökmen, 2015: 96) kalıpyargıların bilişsel dizgeler olarak işlediği konusunda görüş birliği vardır. Toplumsal biliş yaklaşımı açısından insanları belli kalıpyargılara sokmak, bilişsel bir bilgi işleme sürecidir (Kayaoğlu, 2015: 54). Kalıpyargılar, bir tür bilişsel kalıplardır. Başka bir deyişle, kalıpyargıların içerikleri toplumsal grupların siyasal,

tarihsel, kültürel ve ekonomik geçmişine dayalı olarak oluşur. Sözelimi “Yahudilerle ilgili kalıpyargılar, genellikle ticari zekâyı çağırır. Bu içerik, Yahudilerin geçmişte birçok ülkede ticaret dışındaki mesleklere girememelerinden, toprak sahibi olamamalarından ve dinlerinin okuma ve öğrenmeyi vurgulamasından kaynaklanır” (Hortaçsu, 2014: 234; Mora, 2011: 36). Kalıpyargı toplumsal bir gruba yönelik genellenmiş inançları kapsar (Allport, 2016: 36; Taylor vd., 2015: 182; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Whitley ve Kite, 2010: 11). Değişik gruplara ilişkin kalıpyargıların değişik içerikleri vardır. Sözelimi, yaşlılara yönelik kalıpyargılar genellikle fiziksel ve bilişsel yeterlilik; engellilere yönelik kalıpyargılar kötülük ve kıskançlık; kadınlara yönelik kalıpyargılar ise güzellik, duygusallık, toplumsal ahlâk konularına odaklanır.

Kalıpyargının üç ögesi vardır: (1) toplumsal sınıfın adı, (2) sınıfı belirleyen birtakım özellikler, (3) o sınıftan bazı örnekler (Hortaçsu, 2014: 229; Paker, 2013a: 43). Sözelimi “Karadenizli” toplumsal sınıfın adıdır, “inatçı, hırçın, sivri zekâlı” olmak sınıfı belirleyen özelliklerdir, iş arkadaşım “Temel” ise örnektir. Bununla birlikte günlük yaşamda “sarışınların aptal”, “eşcinsellerin neşeli”, “Japonların çalışkan”, “kadınların duygusal”, “Latin Amerikalıların eğlenceye düşkün”, “Müslümanların terörist”, “Fransızların kibirli” olduğu yönünde pek çok kalıpyargı vardır (Batı ve Bayramoğlu, 2018: 185; Çayır, 2013: 11-12; Göregenli, 2013d: 23; Hortaçsu, 2014: 232-234; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 147). Kalıpyargılarda sınıfı belirleyen özellikler; başka bir deyişle, kalıpyargıların içeriği çok çeşitlidir. Buna örnek olarak Hortaçsu (2014: 233-234) cinsiyet kalıpyargılarının daha çok iş, güç ve duygusal boyutlardaki sözcüklerden, Kayserili kalıpyargısının ticari zekâyâ ilişkin sözcüklerden, entelektüel kalıpyargısının ise birtakım ilgi, merak ve etkinlikleri çağırıtıran sözcüklerden oluşabildiğini belirtmiştir. Kısacası, kalıpyargıların içerikleri tarihsel, toplumsal ve kültürel pek çok özellik doğrultusunda belirlenir. Bazı kalıpyargıların içeriği karmaşık, bazılarının ise yalın olabilir. Ayrıca hangi amaçla kalıpyargıya başvurulduğu da kalıpyargıların içeriğinin belirlenmesinde etkilidir.

Kalıpyargıların içeriği olumlu ya da olumsuz olabilir (Göregenli, 2013d: 23; Jones, 2002: 7; Whitley ve Kite, 2010: 10). Kalıpyargılar genellikle olumsuz değerlendirmeler içerse de olumlu değerlendirmeler içeren ya da yansız olan kalıpyargılar da vardır. Sözelimi “Japonların çalışkan”, “Hollandalıların güvenilir” “öğretmenlerin özverili” olması kalıpyargının içeriği bakımından olumlu; “sarışın yabancı turistlerin Alman” olması ise yansızdır. Öte yandan olumsuz kalıpyargılar önyargıların oluşumunda etkilidir (Göregenli, 2013a: 29-30). Çünkü olumsuz kalıpyargılar iç grubun katıksız olarak “iyi”;

dış grubun katıksız olarak “kötü” özellikleri taşıdığına yönelik algı oluşturur. Olumsuz kalıpyargılar, zamanla içgrup yandaşlığını ve dışgrup ayrımcılığını belirgin biçimde artırır. Böylece Hogg ve Vaughan (2017: 349)’ın belirttikleri gibi toplumsal grupların birbirine karşıt olma eğilimlerinin arttığı bir kutuplaşma süreci ortaya çıkabilir.

Kalıpyargılar kültürün ayrılmaz birer parçasıdır (Whitley ve Kite, 2010: 9). Özellikle dil-kültür-ideoloji arasındaki ilişkiler kalıpyargıların oluşmasında ve yayılmasında belirleyici olur. Göregenli (2013d: 23), toplumsal düzeyde çeşitli toplumsal eylemlerin açıklanması ve meşrulaştırılması, grup ideolojilerinin yaratılması ve sürdürülmesinde kalıpyargıların etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle uzun bir zaman boyunca tekrar edilen kalıplaşmış ve kurumsallaşmış alışkanlıklar toplumun gelenek ve görenekleri durumuna gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu gelenek ve görenekler birtakım kalıpyargıları da beraberinde taşır. Kültür aktarım sürecindeki süreklilik duygusu her yeni kuşağın “kadim bilgileri” sorgulamadan benimsemesine ve aktarmasına yol açabilir. Gelenek ve göreneklere değer verildiği için gelenek ve göreneğin birer parçası olan kalıpyargılara da doğal olarak değer verilebilir. Böylece farkında olmaksızın kalıpyargılar, dil-kültür-ideoloji arasındaki ilişkilerin ayrılmaz birer ögesi olabilir.

Kalıpyargılar çoğu zaman önyargı ile karıştırılır (Göregenli, 2013a: 29; Myers, 2015: 308). Bunun en olası nedeni, iki kavramın da toplumsal gerçekliği biçimlendirmeye yarayan bilişsel sürecin birer ögesi olmalarıdır. Ancak bu benzerlikler kalıpyargı ve önyargının eşdeğer olduğu ya da birbirinin yerine kullanılabileceği anlamına gelmemelidir; çünkü bu kavramlar birkaç yönden birbirinden ayrılır. Blaine (2007: 62)’e göre kalıpyargı toplumsal bir grubun üyesi insanlara ilişkin olumsuz “inançları”; önyargı ise olumsuz “tutumları” kapsar. Kalıpyargılar önyargıyı pekiştirebilir; ancak kalıpyargılar ve önyargılar kavramsal olarak binişik değildir. Sözgelimi, bir kişi önyargısız bir biçimde, kadın ve erkeklerin “farklı ama eşit” olduklarına inanabilir (Myers, 2015: 316). Toplumsal Biliş Yaklaşımı, açıkça anlatılmasa da kalıpyargıların grupla ilişkili uyarıcılar tarafından etkinleştirildiğini, kalıpyargıların önyargıya, önyargıların da ayrımcılığa yol açtığını kabul etmektedir (Kayaoğlu, 2015: 56). Ancak kalıpyargıların her bireyde farklı bilişsel düzeylerde temsil edilmesi ve farklı etkiler göstermesi; kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık arasındaki ilişkinin sanıldığı kadar basit, doğrusal ve tek yönlü olmadığını; tam tersine çok daha karmaşık, pek çok koşula bağlı olduğunu düşündürmektedir. “Kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık arasındaki ilişki; kişisel değerler dizgesi, bireysel kimlik ve toplumsal kimlik gibi başka etmenlerle birlikte biçimlenen karmaşık bir süreçtir” (Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Whitley ve Kite,

2010: 162). Özetle, kalıpyargılar doğrusal bir neden sonuç ilişkisiyle önyargılara yol açmaz (Aronson vd., 2012: 752); ancak olumsuz kalıpyargılar önyargıların oluşumunda etkilidir (Göregenli, 2013: 23; Whitley ve Kite, 2010: 19; Taylor vd., 2015: 209).

Kalıpyargıların bazı işlevleri vardır. Özellikle birbiriyle çelişen bilgilerin bir arada bulunduğu durumlarda kalıpyargılar hızlıca karar vermeyi kolaylaştırabilir. Kişiler böyle durumlarda kalıpyargılarla çelişen bilgileri dikkate almazlar ve çok fazla bilgi arayışına girmezler. Çelik (2008: 24)'in belirttiği gibi “Kısa sürede karar vermek gerekiyorsa, bilgi karmaşık bir yapıya sahipse ve tek bir kişi değil de bir gruba ilişkinse o zaman kalıpyargılar kullanılır.” Gökdağ (2016: 43)'in belirttiği gibi “Bir kişiyi belli bir toplumsal grup içerisine soktukten sonra, onun fiziksel görünümünün verdiği ipuçları, kalıpyargının harekete geçirilmesi ya da etkisizleştirilmesinde önemli olmaktadır.”

Kalıpyargılar gerçeklik payı taşıyabilirler. Başka bir deyişle, bazı kalıpyargılar gerçekliğin küçük bir çekirdeğini barındırabilir, bazıları da büyük oranda doğru olabilir (Çayır, 2013a: 12; Lilienfeld vd., 2015: 560; Myers, 2015: 309; Taylor vd., 2015: 179). Öte yandan bazı kalıpyargılar fazlaca genelleştirilmiştir; çünkü kalıpyargılar sıkça yanıltıcı ilişkiler üzerine kuruludur. Gökdağ (2016: 44)'in belirttiği gibi “Yanıltıcı ilişki gerçekte aralarında çok az ilişki varken ya da hiçbir ilişki yokken, iki değişkenden birinin diğeriyle ilişkili olduğu inancıdır.” Kısacası, kalıpyargılar az ya da çok gerçeklik payı taşıyabilirler ancak temel sorun bu gerçeklik payının aşırı genellenmesi ve yanıltıcı ilişkilere yol açmasıdır.

Kalıpyargılar kolay kolay değişmez ve karşıt kanıtlardan etkilenmez (Aronson vd., 2012: 800; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 152). Bunun nedenleri bilişsel ve toplumsal açıdan çözümlenebilir. Bilişsel açıdan bakıldığında, ilk neden insan anlayışının ve kavrayışının kategoriler/genelleştirmeler yardımıyla işlemesidir. Allport (2018: 50)'un belirttiği gibi “Kategoriler bir kez oluşturulduğunda, yeterli kanıt bulunmasa bile kalıpyargılar genelgeçer yargıya dayanak oluşturur.” Tutkun ve Koç (2008: 262) da kalıpyargılarda görünüşlerin gerçekliği ile ilgili bir kaygı olmadığını, görünüşün gerçekte öyle olmadığına ilişkin bir bilgi ya da yaşantıyla karşılaşılsa bile “istisnalar kuralı bozmaz” ilkesinin göz önüne alındığını ve kalıpyargının değiştirilmediğini belirtir. Allport (2018: 54) bu durumu “istisnaları kabul etme eğilimi” olarak tanımlar ve insanların aykırı kanıtın genellemeyi değiştirmesine izin vermeme eğiliminde olduklarını belirtir. Öte yandan Yaşın-Dökmen (2015: 97)'e göre “Toplumsal gruplara ilişkin kalıpyargıların, o gruplarla ilişkinin artması, grup üyelerinin birbirlerini daha yakından tanınması, ortak

amaçlar için birleşmesi durumunda değişmesi beklenebilir.” Ek olarak Hortaçsu (2014: 262) kalıpyargıyla çelişen bilgilerin kalıpyargıları değiştirebileceği konusundaki üç değişik açıklamayı özetlemiştir. Bunlar “defter tutma”, “değişme” ve “alt kategori oluşturma” modelleridir. Kalıpyargıların değişime dirençli olmasının bir başka nedeni ise toplumsal yapıdır. Başka bir deyişle, kalıpyargıların örgütlenmiş, kurumsallaşmış ve toplumun geneline yayılmış olmasıdır. Göregenli (2013d: 27)’nin belirttiği gibi “Bazı toplumlarda ve tarihin belirli dönemlerinde toplumun neredeyse tümüne yayılan ya da büyük bir bölümünde eş zamanlı olarak görülen kalıplaşmış inançların olması; bunları kişisel, toplumsal ve hukuksal açıdan bütünlüklü bir olgu olarak görmek gerektiğinin kanıtıdır.”

Kitle iletişim araçları kalıpyargıların pekişmesinde önemli bir etmendir. Özellikle çocukların izlediği filmler, televizyon programları; okuduğu dergiler, kitaplar; birbirleriyle iletişim kurduğu ve oyun oynadığı bilgisayar yazılımları ırkçı ve cinsiyetçi kalıpyargıları açık ya da örtük biçimde olumlayarak çocukların belleğinde iz bırakabilir. Yetişkinler açısından düşünüldüğünde de sonuçlar benzerdir. “Günümüze gelinceye kadar, azınlık ırklardan ve etnik kökenlerden gelen kişiler filmlerde ve televizyonda pek yer alamamış, alanlar ise genellikle düşük düzeyli ya da güldürücü roller alabilmişlerdir” (Baron ve Byrne, 2000: 222-223). Günümüzde ise özellikle yeni medya araçları ve iletişim ağları kalıpyargıların çok hızlı ve etkili bir biçimde yayılmasına yol açabilmektedir.

Kalıpyargıların sonuçları genellikle olumsuzdur (Hortaçsu, 2014: 254; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 148). İster olumlu ister olumsuz içerikte olsun kalıpyargılar genellikle toplumsal gruplar arasında eşitsizlik oluşmasına (Whitley ve Kite, 2010: 11) ve toplumsal adaletsizliğin yaşanmasına yol açar (Kayaoğlu, 2015: 54). Çünkü herhangi bir kişi bilişsel bir kolaylaştırma yapmak ya da hızlıca karar almak amacıyla olumlu içerikte bir kalıpyargıya başvurmuş olsa bile, grup ilişkilerinin arasını açma olasılığını harekete geçirmiş olur. “Olumsuz kalıpyargılar önyargıların oluşumunda etkilidir” (Göregenli, 2013d: 23). Algılayanın bilişsel süreçlerini etkilemesi, yargılarını çarpıtması ve bireyselliğini yitirmesi (Hortaçsu, 2014: 254; Taylor vd., 2015: 179), kalıpyargının önemli olumsuz sonuçlarından bazılarıdır.

2.1.1.2. *Çocuklarda Kalıpyargı Gelişimi.*

Yetişkinler fiziksel ve toplumsal yaşamın karmaşıklığını azaltmak, çevrelerini anlamak, düzenlemek ve kolaylaştırmak amacıyla sınıflamalar yapar. Whitley ve Kite (2010: 279)'a göre yetişkinler insanları, nesnelere başat özelliklerine göre nasıl sınıflandırıyorlarsa, çocuklar da aynı nedenle ve aynı biçimde sınıflandırır; ancak çocukların bilişsel becerileri daha sınırlı olduğundan dünyayı kolaylaştırmaya ve sınıflandırma yapmaya daha çok gereksinim duyarlar. Bee ve Boyd (2009: 657)'un belirttikleri gibi küçük çocukların kalıpyargıları daha çok iyi-kötü ya da güzel-çirkin gibi epey geniş sınıflamalardan oluşur; ama toplumsal gelişim ve bilinçlenmeyle birlikte çocuklar daha ayrıntılı değerlendirmeler yapmaya başlarlar.

Çocuklarda kalıpyargının gelişimi, toplumsal sınıflamalar konusunda bilinçlenmeyle başlar. Whitley ve Kite (2010: 282)'in belirttiği gibi çocuklarda toplumsal sınıflamalar konusunda bilinçlenme iki çeşittir: örtük bilinçlenme ve açık bilinçlenme. Örtük bilinçlenme (implicit awareness) genellikle yaşamın ilk yıllarında görülür. Bebeklik dönemi (0-2 yaş) bir yandan benlik algısının geliştiği bir yandan da toplumsal anlayışın ortaya çıktığı; başka bir deyişle, “ben” ve “diğerleri” ayrımının yapılmaya başlandığı önemli bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda dil gelişiminin ilk basamağıdır, alıcı dil dönemidir ve bu dönemde konuşmaya hazırlanılır. Sözel iletişim henüz başlamadığı için, bebeklerin toplumsal sınıflamalara ilişkin ne bilip ne bilmediği çoğu zaman belirsiz kalmıştır. Ancak bu durum, bebeğin toplumsal sınıflamalar konusunda bilinçsiz olduğu anlamına gelmemelidir; çünkü bebekler kız-erkek, genç-yaşlı, güzel-çirkin gibi sözcükleri kullanmasalar ve toplumsal sınıflamaları açıkça dile getirmeseler de erken yaşlardan başlayarak cinsiyete ve yaşa dayalı temel toplumsal sınıflamaları sezineleyebilirler.

Açık bilinçlenme (explicit awareness) genellikle yaşamın ileriki yıllarında görülür. Whitley ve Kite (2010: 284)'a göre toplumsal sınıflamalar konusunda açık bir bilinçlenme, 2 yaşından sonra görülmeye başlanır. Yaklaşık 3 yaşında, ilk olarak toplumsal cinsiyete dayalı sınıflamalara ilişkin bilinç uyanır. Yaklaşık 4-5 yaşlarında siyah ve beyaz gibi ırk temelli sınıflamalara ilişkin bilinç uyanır. Ancak bu sınıflamalar ile toplumdaki düşük/yüksek konum arasında henüz ilgi kurulmamıştır. 5-9 yaşları arasında diğer ırklara (sözcülimi Amerikalı, Çinli, Latin gibi) dayalı toplumsal gruplara ilişkin bilinç uyanır. Bu yaşlarda çocukların başkalarına ilişkin betimlemeleri, ortak olarak yaşanan duygu ve tutumlar, somut etkinlikler ve davranışlar üzerine odaklanır. Zamanla, çocuklar tanıdıkları insanların davranışlarındaki tutarlılıkları görmeye ve

onların kişilik özelliklerinden söz etmeye başlarlar. “Başlangıçta somut gözlemler ya da sezdirmeler; daha sonra ise kişilik özelliklerine yönelik bulanık ve basmakalıp ifadeler; zamanla belirgin kişilik özelliği betimlemeleri ile inançlarını donuklaştır” (Berk, 2013: 553).

Uzmanların da belirttikleri üzere çocuğun yaşamı anlamak ve topluma uyum sağlamak için hazır ve kestirme yollara başvurusu doğal ve olağan bir eğilimdir (Allport, 2018: 59; Whitley ve Kite, 2010: 279). Toplumsal sınıflamalar konusunda bilinçlenme, okulöncesi dönemde başlar ve ilköğretim dönemi boyunca hızlanarak gelişir. İlköğretim dönemi boyunca, ergenlik etkisi ve soyut düşünme becerisinin gelişimi ile birlikte başkalarına ilişkin çok yönlü görüş gelişir. İlköğretim dönemi sonuna gelindiğinde, toplumsal sınıflamalar ile toplumdaki düşük/yüksek konum arasındaki ilgi kurulmuş, yaygın toplumsal tutumlar özümsemiş olur. Ancak bu sürecin sonunda doğrudan önyargıya ulaşılacağı sonucu çıkarılmamalıdır. Başka bir deyişle, bu sürecin sonunda bazı çocuklar önyargılı, bazıları ise değildir. Kısacası çocuğun toplumsal sınıflamalara başvurusu doğal ve normal bir eğilim olsa da bu sınıflamaların hangi düşünsel ve duygusal niteliklerle dolu olduğunun sezilmesi ve içselleştirilip içselleştirilmeyeceğinin belirlenmesi büyük ölçüde dilsel, bilişsel, toplumsal ve ahlaki gelişim ile koşuttur.

2.1.2. Önyargı.

“Önyargı” alanyazında değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Allport (2016: 36)’un tanımıyla önyargı, toplumsal bir gruba yakıştırılan sakıncalı nitelikler nedeniyle o grubun üyelerine düşmanca tutum takınmaktır. Myers (2015: 308), önyargının bir gruba ya da o grubun üyelerine yönelik olumsuz değerlendirmeler içeren bir peşin yargı olduğunu belirtmiştir. Aronson ve diğerleri (2012: 750), önyargının ayırt edilebilir bir gruptaki insanlara karşı, yalnızca bir gruba üye olmalarına dayanarak düşmanca ya da olumsuz bir tavır beslemek olduğunu belirtmişlerdir. Stone (2015: 48)’a göre önyargı bazı kişi ya da grupların çoğu zaman farkına varmaksızın belirledikleri ve o kişi ya da grubun bütün bir konular yelpazesıyla ilgili nasıl düşüneceğini düzenleyen inanç ya da varsayımdır. Baron ve Byrne (2000: 211) da önyargıyı “Bazı toplumsal grup üyelerine karşı olumsuz tutumlar” olarak tanımlamıştır. Brown (2004: 8)’un belirttiği gibi önyargı bir grubun üyelerine, bu gruba üye olmaları nedeniyle küçültücü değerlendirmeler ya da bilişsel inançlar geliştirmektir. Bilgin (2016: 281)’e göre önyargı belirli bir grubun üyelerine,

yalnızca bu gruba ait olmaları nedeniyle gösterilen olumsuz tutumdur; her türlü gerçek kanıttan yoksun olarak peşinen üretilmiştir ve bireyden çok gruba yöneliktir. Gerrig ve Zimbardo (2016: 528)'nun belirttiği gibi önyargı hedef bir nesneye yönelen öğrenilmiş bir tutumdur. Önyargılar, önyargılı kişinin kendini haklı çıkarma, davranışsal olarak hedef gruptakilerden kaçınma, onları denetleme ve onların üstünde egemenlik kurma isteğini destekler. Berry ve diğerleri (2015: 471) ise önyargıyı bireyin kendi grubu dışındaki kültürel ya da etnik gruplara yönelik genellikle olumsuz eğilimi olarak tanımlamıştır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (TÜBA2011: 919)'nde ise önyargı “Bir olay, insan ya da durum konusunda yeterli bilgi olmadan oluşturulan çoğu kez katılmış bir kanı ya da tutum” olarak tanımlanmaktadır.

Görüldüğü gibi “önyargı” ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlar göz önüne alınarak ortak bir değerlendirme yapıldığında önyargının bir tutum olduğu, grup kimliğine dayandığı, genellikle olumsuz nitelikler taşıdığı, dil ve toplumla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ortak özellikler aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Önyargının Özellikleri.

“Önyargı”, grup düşmanlıkları olgusunun ikinci bileşenidir. Önyargı grup düşmanlıklarının duyuşsal (affective) boyutunu oluşturur (Taylor vd., 2015: 179). Önyargı toplumsal bir gruba yönelik genellikle olumsuz duyguları ve tutumları kapsar (Allport, 2016: 36; Taylor vd., 2015: 182; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Whitley ve Kite, 2010: 11). Buna göre önyargı, tutum nesnesine yönelik duyguları, heyecanları, değerlendirmeleri, hoşlanma/hoslanmama ya da sevme/sevmeme gibi eğilimleri ifade eder.

Önyargı bir tutumdur (Aronson vd., 2012: 750; Myers, 2015: 309; Taylor vd., 2015: 182). Tutum: “Belli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belli biçimde davranma yolunda bireyde ya da toplumda var olan ya da sonradan kazanılan bilişsel, duygusal, yargısal ve davranışsal bileşenlerden oluşan gizil eğilim ya da yönelim” (TÜBA, 2011: 1162)'dir. Kişinin diğer insanlara, nesnelere ve düşüncelere yönelik büyük ölçüde kalıcı değerlendirmeleridir (Aronson vd., 2012: 410). Bir tutum olarak önyargı, olumlu/olumsuz bilgiler ve duygular içerebilir. Sözelimi önyargılar, tutum nesnesine ilişkin yararlı, sağlıklı, akıllı gibi olumlu ya da yararsız, güvensiz, değersiz gibi olumsuz bilgiler içerebilir. Benzer biçimde, bu nesneye karşı coşku, mutluluk, rahatlık gibi

olumlu ya da üzüntü, sıkıntı, gerginlik, düşmanlık gibi olumsuz duygular içerebilir. Önyargılar kişinin insanlardan ve insan gruplarından hoşlanma-hoşlanmama derecesini belirler. Önyargılar olumlu ve olumsuz değerlendirmeler arasında bir derecede kendine yer bulur. Başka bir deyişle, önyargılar bütünüyle olumlu ya da bütünüyle olumsuz olabildiği gibi, daha ılımlı bir derecede de olabilir.

Önyargıların kaynağı ile ilgili alanyazında çeşitli görüşler geliştirilmiştir. Bunlar genel olarak “kalıtım” ya da “çevre/deneyim” etkisine odaklanan görüşlerdir. Ancak Aronson ve diğerleri (2012: 357)’nin belirttikleri gibi, bazı tutumların zayıf kalıtsal temelleri olduğu; ancak önyargıların çoğunlukla deneyimlere dayandığı görüşü yaygındır. Buna göre insanlar önyargılı olmayı büyük ölçüde ailelerinden, yaşlılarından, kitle iletişim araçlarından ve toplumsal çevreden öğrenirler. Toplumsal kurallar ve toplumsallaşma biçimleri önyargılı tutumların yönü ve yoğunluk derecesi üzerinde etkili olur. Bu nedenle önyargı, bir toplumun duyma ve düşünme alışkanlıkları ile birlikte biçimlenir.

Önyargı kalıpyargılardan beslenir ve kalıpyargıların bir sonucudur (Hortaçsu, 2014: 260; Paker, 2013a: 43). Özellikle olumsuz kalıpyargılar önyargılara yol açar (Göregenli, 2013d: 23). Ancak kalıpyargılara dayalı düşünmek, aynı zamanda önyargılı olmak anlamına gelmez (Whitley ve Kite, 2010: 19). Çünkü gerçekte önyargıları besleyen ve onların ortaya çıkmasına neden olan pek çok etmen bulunur. Aronson ve diğerleri (2012: 813)’nin belirttiği gibi düşünme, anlamlandırma, yükleme yapma, kaynakları paylaşma ve toplumsal kurallara uyma vb. nedenler kime, niçin, nasıl ve ne kadar önyargılı olunacağı konusunda belirleyicidir. Ayrıca alanyazında da belirtildiği gibi (Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 259; Whitley ve Kite, 2010: 19), kalıpyargıları bilmek ile kalıpyargıları onaylamak arasında ayrım vardır. Bir kişi bir kalıpyargının ne anlam ifade ettiğini ve hangi toplumsal gruba yönelik olduğunu bilebilir; ancak bu durum bu kişinin kalıpyargıyı doğru, uygun, yerinde bulduğu ya da onayladığı anlamına gelmez. “İnsanlar önyargılı olmasalar ve önyargının doğru olmadığına inansalar bile kültürel kalıpyargıları bilebilirler” (Taylor vd., 2015: 183).

Önyargıların görülme/fark edilme dereceleri birbirinden farklıdır. Bu konuda alanyazında farklı sınıflamalar bulunur. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2016: 148-149) önyargıları “gizil önyargı” ve “görünür önyargı” olmak üzere ikiye ayırır: “Gizil önyargı sessiz ve gizlenmiş önyargıdır, kendini kolayca belli etmez ve genellikle hoşgörü örtüsü altına gizlenir. Görünür önyargı ise gizil önyargıya göre çok daha açık, saklamaya gerek duyulmayan, denetimsiz ve doğrudan önyargıdır, bunun dışavurumu çok daha kolaydır.”

Benokraitis ve Feagin (1995)'in geliştirdiği üçlü tipolojiden uyarlanarak Whitley ve Kite (2010: 372) tarafından geliştirilen sınıflamaya göre ise önyargı görölme/fark edilme derecesi bakımından üçe ayrılır: “apaçık önyargı”, “hemen göze çarpmayan önyargı” ve “örtük önyargı”. Apaçık önyargı, ilk bakışta göröllebilir, saklamaya gerek duyulmaz ve genellikle belirgin bir kötü niyet taşır. Hemen göze çarpmayan önyargı, genellikle ilk bakışta görölmez, normal/doğal/alışıldık karşılanır, saklama gereği duyulmaz ve belirgin bir kötü niyet taşımaz. Örtük önyargı, genellikle ilk bakışta görölmez, saklama gereği duyulur, belirgin bir kötü niyet taşır.

Önyargının içeriği genellikle olumsuzdur. Önyargı günlük yaşamda kanıta, bilgiye ve deneyime dayanmayan her türlü peşin tutum anlamında kullanılır. Buradan yola çıkılarak, önyargının olumlu ya da olumsuz ayrımı olmaksızın her türlü tutumu kapsadığı çıkarılabilir. Ancak Göregenli (2013a: 22) ayrımcılıkla ilgili alanyazında “olumlu” önyargılardan söz edilmediğini belirtir. Alanyazındaki pek çok tanım da önyargının olumsuz olduğunu vurgular (Aronson vd., 2012: 750; Baron ve Byrne, 2000: 211; Berry vd., 2015: 471; Bilgin, 2016: 281; Myers, 2015: 308; Gerrig ve Zimbardo, 2016: 528). Ayrıca Blaine (2007: 62) de önyargıların olumlu olmaktan çok olumsuz değerlendirme ve hükümler olduğunu belirtir. Böylece olumsuz önyargılar kadar olmasa da olumlu önyargıların da olabileceğini ileri sürmüş olur. Sözelimi Rumlarla hiç karşılaşmamış biri Rumların yayılmacı, kötücül, şımarık ve acımasız olduğunu düşünüyor ve onları sevmiyor olabilir. Bu durumda bu kişi olumsuz önyargıya sahiptir. Diğer taraftan Fransızlarla da hiç karşılaşmamış bu kişi Fransızları seçkin ve aydın buluyor olabilir. Bu durumdaysa bu kişi Fransızlara karşı olumlu önyargıya sahiptir. Kısacası alanyazındaki eleştirel bakış açısına sahip araştırmalar önyargıların olumsuz içeriğine odaklanır. Genellikle olumsuz önyargılardan söz edilse de olumlu önyargılar da bulunur.

Önyargı, grup kimliğine odaklanır. Önyargı, kişinin grup kimliğine dayanan olumsuz duygusal tepkilerdir. Bu nedenle önyargı; etnik köken, toplumsal sınıf, cinsiyet, fiziksel görönüm, yaş, ulus, engellilik ve yeterlilik durumu vb. ayrımlar temelinde oluşan toplumsal gruplar üzerinde etkilidir. Yaşçılık (ageism), ırkçılık (racism), cinsiyetçilik (sexism) gibi düşünce dizgeleri çeşitli toplumsal grupları hedef alan önyargıları kapsar. Blaine (2007: 62), önyargının toplumsal grup kimliği açıkça görünen insanlarla sınırlı olmadığını; cinsel yönelim ve din gibi görünmeyen pek çok önemli toplumsal grubun da önyargıya dayalı olumsuzluklarla karşılaşabildiğini belirtir. Kısacası önyargı grup

kimliğine odaklandığı için toplum ve kültürle ilgilidir. Bu nedenle bireysel ve özel değil, ortaklaşa ve genel eğilimleri ifade eder.

Önyargı bilgiye ve kanıta değil; peşin yargıya dayalıdır (Myers, 2015: 308; Taylor vd., 2015: 182). Bu konuda Batı ve Bayramoğlu (2018: 184) insanın günlük yaşamda seyrek olarak nesnel ve bilimsel bir bakış içinde olduğunu, çoğu zaman ise ezbere duygularla karar aldığını belirtmişlerdir ve bu durumu “beynin kanıtlanmamış ya da kanıtlanamayan şeylere duyduğu tutkulu inanç” olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşten hareketle, önyargının insanın sıkça başvurduğu kolay ve kestirme bir yol olduğu ileri sürülebilir. Bu kolay ve kestirme yol, yer ve zaman kısıtları ile sınırlandırılmış dünyada hızlı ve uygun karar almayı kolaylaştırabildiği gibi, yıkıcı ve bozucu etkiler de bırakabilmektedir. Sözelimi bir toplumsal grubun üyelerini umursamamak, kendinden uzaklaştırmak, ahlaki olarak dışlamak ve insandışılaştırmak önyargının olumsuz sonuçlarından yalnızca birkaçıdır.

Önyargı dil ve toplumla doğrudan ilişkilidir ve dile özgüdür. El-Messiri (2015: 30)’nin belirttiği gibi “Hiçbir insan dili, gerçeği tüm öğeleriyle tanımlayacak sözvarlığına sahip olmadığı için, önyargı kaçınılmazdır. Bu nedenle, dilin kendisi önyargıdır.” Göregenli (2013a: 26) de söylemler aracılığıyla ayrımcılığın pekiştiğini ve yaygınlaştığını belirtir. Sözelimi parti toplantıları, siyasi propagandalar, medyatik söylemler, kadınla ilgili söylemler, yetkeci söylemler birbirine eklendiğinde önyargı, toplumsal gruplara öğretilmiş ve yeniden üretilmiş olur. Oskay (2015: 11) toplumun, söylem alanı nedeniyle dil ve düşünceye dayanan tüm alanlarla ilişkili olduğunu, bu nedenle ideolojinin de toplumla ilişkili olduğunu belirtir. Dilin ve söylemin ideolojilerden ve iktidar ilişkilerinden ayrı tutulamayacağını ileri sürer. Bu nedenle dil ve söylemin insan ilişkilerini ve sınıfsal çatışmaları içsel olarak barındıran bir alan olduğunu belirtir.

Önyargı kaçınılmazdır; ancak bitimsiz değildir. Önyargı bir tutum olduğu için, her tutum gibi önyargı da bazı koşullarda değişme olasılığı taşır. Başta dil olmak üzere, kitle iletişim araçları, toplumsal olaylar gibi diğer tüm toplumsal etkiler bu olasılığı güçlendirir ya da zayıflatır. İçinde bulunduğumuz yaşam, önyargıların kendini yeniden üretmesine yarayacak iletişim biçimleri kadar daha eşit ve adil bir yaşamın tasarlanmasını, bunu gerçekleştirecek birtakım yolların aranmasını amaçlayan iletişim biçimlerini de kendi içinde barındırır. Başka bir deyişle, tutumlar biçim değiştirebilir ya da keskinliğini yumuşatabilir. Dilin önyargıları hem azaltacak hem de artıracak bir gizilgücü vardır. “Tüm sınırlılığına karşın insan dili, başarılı iletişim kurmada önyargıların üstesinden gelmeye yardımcı olabilecek gerçeklerin anlatılmasında ve tüm

İlgililer için adil ve başarılı bir iletişim sağlayabilecek bilgi felsefesine ilişkin değerler dizisi oluşumunda yetkindir” (El-Messiri, 2015: 31). Kitle iletişim araçları, önyargılı tutumların değiştirilmesinde epeyce etkili olabilmektedir. Özellikle kitle iletişim araçları, bilgisayar, televizyon, reklamlar günümüzde toplumsal etki yaratarak önyargıların biçimini ve gücünü değiştirebilir. Kimlerden hoşlanacağımızın kimlerden hoşlanmayacağımızın kararı bu iletişim araçlarından etkilenir. Sözelimi “Reklamlar duygulanım kaynaklı tutumları duygular üzerinden, bilişsel kaynaklı tutumları olgular üzerinden amaçlayarak etkili olurlar” (Aronson vd., 2012: 412).

Önyargı, toplumsal olaylardan etkilenir. Tutumların değişmesi genellikle toplumsal etkiye bir tepki olarak gerçekleştiği için toplumsal olaylardan sonra önyargılarda da birtakım değişikliklerin olması beklenir. Önyargıların günümüzde azaldığını gösteren araştırmalar vardır ama bunun yanıltıcı olabileceği de belirtilmektedir (Yaşın-Dökmen, 2015: 100). Bu tartışmalar ışığında, değişen toplumsal koşullar nedeniyle önyargıların azaldığını, yok olduğunu ya da yok olabileceğini ileri sürmek yerine, bu önyargıların hangi koşullarda neye evrildiğini belirlemeye çalışmak daha anlamlı görülmektedir.

2.1.2.2. Çocuklarda Önyargı Gelişimi.

Çocuklarda önyargı gelişimi belli bir sıra içinde oluşur. Gelişimsel sıraya göre önce içgrup yanlılığı, sonra dışgrup ayrımcılığı ortaya çıkar. İçgrup yanlılığı (in-group favoritism) grup üyelerinin kendi yararlarına tutum ve yargılar geliştirmeleridir (Bilgin, 2016: 162-163). Çocuklarda içgrup yanlılığı yaklaşık 5-6 yaşlarında oluşmaya başlar, 7-8 yaşlarına kadar güçlenir. Bu yaştan başlayarak çocuklar genellemeler yapmaya ve yalnız bir biçimde kendi gruplarını seçmeye başlarlar (Berk, 2013: 554).

Önyargı gelişimini tam ve doğru anlamak için bu kavrama tam karşıt olarak görülen duygudaşlık (emphaty) gelişimini de göz önünde bulundurmamak gerekir; çünkü bu bağlamda bir kişilik gelişimi büyük ölçüde önyargı ve duygudaşlık arasındaki çekişmeden sonra çocuğun alacağı kararlara bağlıdır. Gander ve Gardiner (2010: 404), orta çocukluğun sonlarına doğru, soyut işlem dönemine geçişte çocukların diğer insanların kimliklerine ilişkin bir kavrama sahip olduğunu ve bu durumun onların kendilerine benzemeyen farklı kişilerle ve daha sonra bir bütün olarak insan gruplarıyla ve sınıflarıyla duygudaşlık kurabilmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Berk (2013: 556)'e göre, çocukların etnik ve toplumsal sınıf yanlılıklarına sahip olma dereceleri kişisel ve durumsal etmenlere bağlı olarak değişir. Birinci etmen kişilik özellikleridir. Kişilik özelliklerinin değişebilir olmaktan çok değişmez olduğuna inanan çocuklar, başkalarını sık sık ya “iyi” ya da “kötü” olarak yargırlar. Güdüleri ve koşulları göz ardı ederek, sınırlı bilgi temelinde kolayca izlenimler oluştururlar. İkinci etmen aşırı yüksek benlik saygısıdır. Benlik saygıları çok yüksek çocuklar ırksal ve etnik açıdan önyargılı olmaya daha eğilimlidirler. Böyle çocuklar aşırı olumlu benlik değerlendirmelerini haklı gösterebilmek için dezavantajlı birey ya da grupları küçümser görünmektedirler. Üçüncü etmen ise insanların gruplar içinde sınıflandırıldığı bir toplumsal dünya inancıdır. Yetişkinler grup farklılıklarını vurguladıkça çocukların içgrup kayırmacılığı gösterme ve dışgruba önyargılı olma olasılıkları artmaktadır.

Önyargı gelişiminde ırk ve cinsiyet konusu belirleyici özellik taşır. Çocuklarda ırka dayalı önyargılar erken çocukluk döneminde toplumsal sınıflama eğilimi sonucunda gelişir. Çocukların ırkçı kalıpyargılara ilişkin bilgileri kendi tutum ve değerlendirmelerine dönüştürme süreci erken çocukluk dönemlerinde başlamakta birlikte, somut işlem becerisinin geliştiği dönemlerde giderek hızlanır. Bee ve Boyd (2009: 557)'a göre 7 ile 8 yaşlarındaki azınlık çocukları kendileri ile çoğunluk grubun üyesi çocuklar arasındaki farkı anlayabilirler ve genellikle kendi alt gruplarını seçerler. Phinney (Akt. Bee ve Boyd, 2009: 557) tam etnik kimlik gelişiminin ergenlik döneminde üç zorlu evreden geçtiğini savunur:

1. İncelenmemiş etnik kimlik evresi (unexamined ethnic identity): “Bireylerin etnik kimliklerine ilişkin olumlu ya da olumsuz herhangi bir görüşü yoktur. ABD toplumundaki Afrika kökenli Amerikalı ya da Kızılderili gibi bazı alt gruplarda daha geniş kültürde yaygın olan olumsuz imgeler ve kalıpyargılar, tipik olarak bu incelenmemiş kimlik içerisinde yer alır” (Bee ve Boyd, 2009: 558).

2. Etnik kimlik arayışı (ethnic identity search or exploration): “Bireyler grup üyesi olmanın ne demek olduğunu aramaya başlar. Genellikle bu arayışı etnik kökenle ilgili bir deneyim tetikler. Bu deneyim, belirgin bir önyargıyla karşılaşmak olabileceği gibi lise yaşamında daha önce alışıldandan farklı deneyimler yaşamak da olabilir” (Bee ve Boyd, 2009: 558).

3. Çatışma ve çelişkilerin çözülmesi (achieved identity): “Bu evrede bireyler kendilerini aynı grubun diğer üyelerine nasıl sunmaları gerektiği ile ilgilenirler” (Bee ve Boyd, 2009: 558). Whitley ve Kite (2010: 293) da lise çağlarına gelen öğrencilerin pek

çoğunun okulda ırklar arası ilişkilere olumlu baktığını; ancak öğrencilerin yarısından azının okul dışında da ırklar arası ilişkilere olumlu bakabildiğini belirtmiştir.

Çocuklarda cinsiyete dayalı önyargılar erken çocukluk döneminde toplumsal sınıflama eğilimi sonucunda gelişir. Üç yaşından başlayarak çocuklar kendi cinsiyetlerini ve başkalarının cinsiyetlerini bilebilirler; ancak cinsel kimlikleri henüz tam olarak gelişmemiştir. “Genel olarak dünyada cinsiyet temelli önyargılar ilk kez okulöncesi dönemde ortaya çıkar ve 8 yaşına kadar giderek artar. 8-10 yaşlarına gelindiğinde ise karşı cinse olan ilgi baş gösterdiği için cinsiyet temelli önyargılar belli belirsiz bir biçimde azalır. Bu dönemin sonunda karşı cinse karşı olumsuz bakış artış gösterir; 10-12 yaşları arasında arkadaş gruplarının pek azı hem kız hem erkek öğrencilerden oluşur. Ancak 12 yaşından başlayarak belirgin bir biçimde kızlı-erkekli arkadaş grupları görülür” (Whitley ve Kite, 2010: 319).

2.1.3. Ayrımcılık.

“Ayrımcılık” grup düşmanlıkları olgusunun üçüncü ve son bileşenidir; grup düşmanlıklarının davranışsal (behavioral) boyutunu oluşturur (Taylor vd., 2015: 179). Başka bir deyişle, ayrımcılık önyargıların ve kalıpyargıların davranışsal ifadeleridir (Bilgin, 2016: 41; Yaşın-Dökmen, 2015: 101). Ayrımcılık, alanyazında değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (TÜBA, 2011: 93)’nde ayrımcılık “Belli bir toplumsal kesimden olanları, cinsel kimlik, ırk, etnik köken, engellilik ya da yaşlılık gibi nedenlerle başkalarına sağlanan kaynak ya da olanaklardan yoksun bırakan, kişisel ya da hukuksal önyargılı tutum, davranış ve eylem” olarak tanımlanmaktadır. Myers (2015: 309)’in tanımıyla ayrımcılık, bir gruba ya da o grubun üyelerine karşı haksız davranışlarda bulunmaktır. Aronson ve diğerleri (2012: 757)’ne göre ise ayrımcılık bir grubun üyelerine, yalnızca bir gruba üye oldukları için haksız bir biçimde olumsuz ya da zarar verici eylemler sergilemektir. Passer ve Smith (2011: 659) de ayrımcılığı “Bir insana yalnızca grup üyeliği nedeniyle tehdit edici biçimde davranmak” biçiminde tanımlamışlardır.

Bordenhausen ve Richeson (2010: 343)’a göre ayrımcılık kişilere, o kişilerin grup üyeliklerine dayanarak farklı davranmaktır. Flowers (2013: 214)’a göre ise bir kişiye yönelik ayrımcılık, o kişinin siyasal, toplumsal, kültürel ya da ekonomik haklarından tam olarak yararlanmasını engellemektir. Benzer biçimde Baron ve Byrne (2000: 214) de ayrımcılığın önyargı nesnesi olan toplumsal grupların üyelerine yönelen olumsuz

davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2016: 148)'a göre ise ayrımcılık bir grubun üye ya da üyelerine, yalnızca o gruba karşı sahip olunan olumsuz tutum nedeniyle olumsuz davranışlarda bulunmaktır. Bilgin (2016: 41) de ayrımcılığın bir bireyin yalnızca belirli bir gruba üyeliği nedeniyle olumsuz edim ve davranışlara maruz kalması olduğunu belirtmiştir. Berry ve diğerleri (2015: 465)'ne göre ayrımcılık bireylere, üye oldukları ırksal ya da kültürel gruplar yüzünden farklı davranmaktır. Göregenli (2013d: 21), ayrımcılığın bir süreç olduğunu vurgulamakta ve ayrımcılığın bir gruba ya da grubun üyelerine yönelik önyargılardan beslenen olumsuz tutum ve davranışların tümüyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Yaşın-Dökmen (2015: 101) ise ayrımcılığın önyargıların ve kalıpyargıların davranışsal göstergeleri olduğunu belirtmekte ve önyargılı olunan gruba/bireylere yönelik davranışsal eğilim ve amaçların açık davranışa ve eyleme dönüşerek ayrımcılık biçimini aldığını ileri sürmektedir.

Görüldüğü gibi “ayrımcılık” ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlar göz önüne alınarak ortak bir değerlendirme yapıldığında ayrımcılığın bir davranış biçimi/davranış niyeti olduğu, grup kimliğine dayandığı, önyargılardan beslendiği ve genellikle olumsuz nitelikler taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Bu ortak özellikler aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

2.1.3.1. Ayrımcılığın Özellikleri.

Ayrımcılık, grup düşmanlığı olgusunun davranışsal bileşenidir. Daha önce de belirtildiği gibi grup düşmanlığı üç bileşenden oluşur. Bilişsel bileşen “kalıpyargı”, duyuşsal bileşen “önyargı”, davranışsal bileşen ise “ayrımcılık” ile belirtilir. Davranışsal bileşen (“ayrımcılık”), bilişsel ve duyuşsal bileşenleri (“kalıpyargı” ve “önyargı”) kapsadığı için grup düşmanlığı olgusunun en geniş kapsamlı bileşenidir.

Ayrımcılık hem doğrudan davranışları (Taylor vd., 2015: 179) hem de davranış niyetlerini (Hogg ve Vaughan, 2017: 359) kapsar. Ayrımcı davranmayı istemek, bellekte tasarlamak, kendi kendine karar vermek ve en sonunda uygulamak ayrımcılık olarak değerlendirilir. Ayrımcı davranışlar sözlü ya da eyleme dönük olabilir (Whitley ve Kite, 2010: 370). Bu nedenle ayrımcılık toplumsal bir gruba yönelik düşmanca davranma niyetinden doğrudan gözlemlenebilir düşmanca davranışa, ayrımcı söylemden ayrımcı eyleme kadar geniş bir alanda çeşitlilik gösterebilir.

Ayrımcılık, sıradüzensel (hierarchical) bir toplumsal yapılanmanın ürünüdür. Ayrımcılığın oluşması için, toplumsal grupların çeşitli özellikler bakımından (sözgelimi

yaş, gelir, sağlık, yeterlik, kültür, sınıf) sıradüzensel bir yapı içinde örgütlenmiş olması gerekir. Bu yapıya göre, karşılaştırılan iki toplumsal gruptan biri diğerinden üstün görülür. Toplum sıradüzensel bir biçimde örgütlendiğinde maddi işler ve kişilerarası ilişkiler güç sahibi olma temelinde kurulur. Başka bir deyişle, kişinin bireysel saygınlığı, toplumsal gücü ve değeri toplumdaki üstünlük derecesine göre belirlenmeye başlar. Göregenli (2013a: 28)'nin belirttiği gibi bu bir kez gerçekleştiğinde kimin yukarıda kimin aşağıda olduğu konusunda bir tür söz birliği oluşmakta ve günlük yaşamda tek tek bireylerin belleklerinde bu sıradüzensel yapı olağanlaşmaktadır. Sözelimi, “Yoksul Beyaz bir kadın, ırk açısından ayrıcalıklı gibi görünür; ancak market çıkışında yanındaki orta sınıf Siyah kadının ekonomik üstünlüğü canını sıkabilir. Genel olarak Amerikan toplumunda erkekler kadınlardan daha fazla güç ve ayrıcalık sahibidir; ancak Afrika kökenli Amerikalı erkeklerin Afrika kökenli Amerikalı kadınlara göre işsiz kalma ve cezaevine girme olasılıkları daha yüksektir. Beyin inmesi ile doğan bir çocuk birçok açıdan engel yaşar; ancak varlıklı bir ailedense hizmetlere erişimi daha kolaydır. Bu da iyi bir eğitim ve yüksek ücretli bir iş elde etme şansının, yoksul bir ailede büyümüş normal gelişim gösteren çocuklardan daha yüksek olduğu anlamına gelebilir” (Ramsey, 2018: 6). Bazen toplumdaki sıradüzensel yapı öylesine yerleşiktir ki ayrımcılık olağan bir durummuş gibi görülebilir. Bu durumda yalnızca apaçık görülebilen ayrımcılıklar kamuoyu gündemine gelir ve resmi olarak ayıplanır.

Ayrımcılık, özcülük (essentialism) ilkesine ya da özcü dünya görüşüne dayanır. Bu konuda Çotuksöken (2012: 162-163), “Ayrımcı biri, her insanın bir özü olduğu yaklaşımıyla diğer insanlara yönelmekte, tüm tutum ve davranışlarında bu yönelimi ölçü almakta, bunlara ek olarak insanlardan da yalnızca o doğrultuda davranmasını beklemektedir” demiştir. Sözelimi bir işçiden yüzyılların toplumsal sınıflara ilişkin birikiminin içerdiği kimi ölçütleri göz önüne alarak yaşaması ve “işçisin sen işçi kal” söylemindeki gibi işçiye uygun bir yaşam sürmesi beklenir ve istenirse, o ölçütleri sağla(ya)mayan işçilere karşı genellikle ayrımcı bir tutum sergilenir. Böylece işçinin temel hakları yeterince ve gerektiği gibi korunamaz. Kısacası ayrımcılık özcü dünya görüşüne dayanır ve bu özcü temeliyle insan haklarının korunmasının önündeki en büyük engeldir.

Ayrımcılık, önyargılardan beslenir ve önyargının bir sonucudur (Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 256; Göregenli, 2013d: 21; Paker, 2013a: 43). Tutumlar davranışları yönlendirdiği için (Aronson vd., 2012: 393; Bilgin, 2016: 414; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 130; Taylor vd., 2015: 141) önyargılı tutumlar da ayrımcı davranışları yönlendirir.

Kayaoğlu (2015: 58)'nin belirttiği gibi ayrımcılık, önyargının davranışa dönüşmüş biçimidir. Göregenli (2013d: 22)'nin deyimiyle önyargıların davranışa dönüştüğü durumlarda ayrımcılık söz konusu olur. Kısacası her insan davranışı bir neden, güdü ve niyet doğrultusunda gerçekleştiği gibi ayrımcı davranışlar da kalıpyargılar ve önyargılar doğrultusunda gerçekleşir.

Ayrımcılık, eşitlik ve insan hakları ile yakından ilişkilidir. Ayrımcılık kavramı, temel ve yaygın olarak insanlar arasındaki eşitlik düşüncesi ve ilkesinden kaynaklanır (Göregenli, 2013d: 18). Bu ilke, bütün insanların doğuştan eşit olduğu görüşüne dayanan bir ilkedir. Hem hukuksal hem de ahlaki açıdan söz birliği bulunan bu ilkeye göre her insan doğuştan eşittir. Eşitlik birden çok şeyin aynı, özdeş ya da bir olduğu biçiminde anlaşılabilen bir ilkedir. İnsan hakları açısından eşitlik, gerçek eşitlikle aynı şey değildir; çünkü Tanay (2012: 56)'ın belirttiği gibi doğadaki hiçbir şeyin ya da durumun birebir aynı olmadığı bilinmekte ve eşitsizliğin varlığı kabul edilmektedir. İnsan hakları açısından eşitlik ise eşit paylaşım ve eşit davranış anlamına gelen, insan onuruna dayalı bir eşitliktir. Çünkü İHEB'in ilk maddesinde de belirtildiği gibi (Flowers, 2013), bütün insanlar değer ve haklar bakımından eşit doğarlar. Eşitlik ilkesi insan onuruna yaraşır bir yaşamın özünü oluşturur. Bu yönüyle eşitlik, adil davranmayı ve insan ilişkilerinde tutarlı olmayı gerektirmektedir. Eşitlik ilkesine göre insanlar dünyanın neresinde, hangi ten renginde, hangi cinsiyette, hangi bedensel/zihinsel yeterliliklerle, hangi etnik kökene/dine/mezhebe bağlı olarak yaşarlarsa yaşasınlar insan olmak bakımından eşittirler.

Tüm insanların insanlık onuru bakımından eşit olması ve aynı temel haklardan yararlanması ilkesi, insan haklarıyla ilgili uluslararası anlaşmaların pek çoğunda yer almaktadır (Sözgelimi İHEB 2. madde, ÇHS 2. madde, ECHR 14. madde ve 12 sayılı sözleşmenin 1. maddesi). Ayrıca pek çok ülkenin anayasası da ayrımcılığa karşı yasalar içermektedir (Flowers, 2013: 214). Ancak modern hukuk, aralarında somut olarak hiçbir bağ olmayan insanlar arasında soyut bir genel bağlantı varsayımına dayandığı (Göregenli, 2013d: 18), olanı değil olması gerekeni konu aldığı ve toplumsal dinamikleri kimi zaman göz ardı ettiği için toplumsal eşitliği sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca her toplumun hukuksal ilkeleri içselleştirme düzeyi farklıdır. Toplumun hukuk dışı norm ve gelenekleri hukuk dizgesiyle uyumlu olmayabilir. Kısacası çağdaş hukukun, kişinin insanlık onuru ve hakları bakımından eşit olmasına yetemediği durumlar da olabilmektedir. Hukuk kuralları ve ulusal/uluslararası sözleşmeler “öteki”nin ahlak bakımından değersizleşmesini engelleyemediği zamanlar

olmuştur. “Öteki” önem ve konum bakımından uzakta olan, olumsuzlanan ve dışlanan olabilir. Üstelik tek bir kişiden değil; ortak özellikleri bulunan insan gruplarından oluşmaktadır. Göregenli (2013d: 19)’nin de belirttiği gibi “Dünyada insan diye soyut bir varlık yok; insanlar vardır: siyah, beyaz, kadın, erkek; cinsel yönelimleri, ırkları, dinleri, fiziksel görünüşleri, sağlık düzeyleri vb. her türden özellikleri bakımından farklı insanlar vardır.” Dolayısıyla bu sorun, “kişilerarası çatışma” kavramıyla açıklanamayacak büyüklükte ve önemde bir sorundur. Sözgelimi yaşlılık döneminin ikinci çocukluk olarak görülmesi bir kalıpyargıdır ve davranışa dönüştüğünde yaşa dayalı ayrımcılık olur. Ancak söz konusu yaşlı apartman komşumuz olduğunda, bu ayrımcılık bir kişiye yönelikmiş gibi görünse de gerçekte toplumda genel ve yaygın olan bir soruna, başka bir deyişle “yaşçılık”’a işaret eder. Öyleyse ayrımcılık, yalnızca kişisel ya da kişilerarası bir olgu değil; toplumsal ve kültürel bir olgudur. Ayrımcılığın kişisel ya da kişilerarası düzeyde görüldüğü durumlarda bile ayrımcılığın temelinde genellikle toplumsal ve kültürel yapı bulunur.

Ayrımcılık, suçtur ve yasaktır. Hukuksal boyutuyla ayrımcılık yasağı “Her insan doğuştan eşittir” (Flowers, 2013: 285) ilkesine dayanır. Bu eşitlik genellikle biçimsel eşitliktir ve tüm verili koşulların eşit olduğu varsayımından güç alır. Ayrıca ayrımcılık yapılmadığı sürece eşitliğin korunduğu bir anlayışı benimser. Ancak biçimsel eşitlik anlayışı, gerçek eşitliğin sağlanması bakımından yetersiz görülmektedir; çünkü baskın toplumsal grupların özellikleri göz önüne alınarak konmuş kuralları değiştirme ya da toplumsal gruplar arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırma amacına ve gücüne sahip değildir. Çoğu uluslararası sözleşme ayrımcılığı yasaklamakla birlikte ayrımcılığın tanımını yapmaz. Sözleşmelerde düzenlendiği biçimiyle ayrımcılık yasağı, bir kişinin ya da kişi grubunun karşılaştığı davranış bakımından ilgisiz ve etkisiz bir niteliğinin, davranışın belirleyici bir ögesi olarak kullanmasına karşı kişiyi ve kişi gruplarını korumayı amaçlar. Gül ve Karan (2011b: 8) şu belirlemeleri yapmışlardır:

1. Aynı durumdakilere farklı davranma ayrımcılık yasağının çiğnenmesi niteliğindedir.
2. Farklı durumdakilere aynı davranma, ayrımcılık yasağının çiğnenmesi niteliğindedir ve eşitsizlik yaratma, eşitsizlikleri pekiştirme ve eşitsizlikleri artırma gizilgücüne sahiptir.
3. Farklı durumdakilere farklı davranma, davranışın nitelik ve ölçüsüne göre eşitsizlikleri artırabilir, eşitsizlikleri koruyabilir ya da eşitsizlikleri ortadan kaldırabilir.

Bu belirlemeler içerisinde son maddede yer alan “farklı durumdakilere aradaki eşitsizlikleri kaldırmak amacıyla farklı davranma” ayrımcılık kapsamında olumlu değer taşır. Çünkü bu durum, olumlu ayrımcılık (positive discrimination) denen

türdedir ve birtakım olumsuzluklar yaşamış azınlık grupların yararınadır. Sözgelimi kaldırımların bir bölümünün görme engelli yurttaşlara ayrılması, bu bölümün kabartmalı kaldırım taşlarıyla döşenmesi ve bunun için gerekli yasal işlemlerin yapılması olumlu ayrımcılığa birer örnektir.

Diğer tüm hukuksal düzenlemelerde olduğu gibi ayrımcılık yasağıyla ilgili çeşitli yaptırımlar bulunur. Üstelik bu yaptırımlar yalnızca ceza hukukuyla sınırlı değildir; ayrımcılığın tüm dokuncalarının giderilmesini kapsayacak genişliktedir. Bununla birlikte, her ayrımcı olay kendi bağlamında ayrıca değerlendirilmelidir. Gül ve Karan (2011b: 18)'in verdikleri örnekte olduğu gibi “Ayrımcı davranış sonucu işten atılan bir kişinin başvurusu üzerine öngörülecek yaptırımda, kişiyi işe geri alma ya da ona parasal ödence yapma gündeme gelmelidir.” Yasal yaptırımlar, tek başına ayrımcılığı azaltma gücüne sahip değildir; başka bir deyişle, soyut eşitlik ilkesinden güç alan ayrımcılık yasağı erkeklerin kadınlar, karşıcinsellerin eşcinseller, yerleşiklerin göçmenler, zenginlerin yoksullar üzerinde baskı oluşturmasını engelleyememiştir. Türk hukukundaki bazı araştırmalar (Karan, 2007: 171) da bazı düzenlemeler dışında, TCK'de yer alan ayrımcılık yasağının ayrımcılıkla savaşımdan uygulanabilirlik taşımadığını ortaya koymaktadır.

Ayrımcılık, öğrenilen ve öğretilen bir olgudur. Ramsey (2018: 4-5), çocukların erken dönemlerden başlayarak sınıf arkadaşlarını dışlamanın kabul edilebilir olduğunu öğrendiklerini belirtir. Öte yandan ayrımcılık öğrenilen/öğretilen bir davranış olduğu kadar ayrımcılığı azaltma amacı taşıyan davranışlar da öğrenilen/öğretilen davranışlardır. Sözgelimi çok yönlü ve esnek bir kimlik geliştirmek, düşüncelerimizi yeni olasılıklara açık duruma getirmek, yaşam deneyimlerimizle ilgili anlayışımızı derinleştirmek, bakış açımızı genişletmek, toplumsal gruplarla iletişim kurmak vb. davranışlar hem toplumsal öğrenme hem de okul türü öğrenme yoluyla kazanılabilir. Bu durum ayrımcılığın ve grup düşmanlıklarının azaltılması için umut ışığı vermektedir.

2.2. Grup Düşmanlığının Kuramsal Temelleri

Grup düşmanlığı sorunu ile ilgili bilimsel tartışmalar bu sorunun ne olduğu, nasıl oluştuğu, hangi kaynaklardan beslendiği ve nasıl çözümlenebileceği sorularına odaklanır. Bu sorulara verilen yanıtlar değişik bakış açılarına göre çeşitlenir. Başka bir deyişle, grup düşmanlığı kavramıyla ve bu kavramın bileşenleriyle (kalıpyargı, önyargı ve

ayrımcılıkla) ilgili açıklamalar çeşitli kuramsal temellere dayanır. Grup düşmanlığı sorunu, tek bir kuramın açıklayamayacağı kadar karmaşık bir sorundur. Kuramlar, grup düşmanlığı sorununun bir ya da birkaç yönüne odaklanır ve kendi ilkeleri doğrultusunda açıklamalar getirir. Ancak hiçbir kuram bu sorunu tek başına açıklamada yeterli değildir. Öyleyse grup düşmanlıkları sorununun çoklu kuramsal bakış açısı ile açıklanması daha uygundur. Ayrıca çoklu bakış açısına sahip olmak ve bütün kuramların görüşlerini göz önünde tutmak grup düşmanlığı sorununun karmaşık doğasına da uygun düşer. Her bir kuram bu sorunun değişik bir yönünün açığa çıkaracağı için hem daha duyarlı hem de bütüncül bir anlayış geliştirebilir.

Bu bölümde sırasıyla “Psikodinamik Kuram”, “Toplumsal-Kültürel Kuram”, “Gruplararası İlişkiler Kuramı”, “Bilişsel Kuram” ve “Evrimsel Kuram” ele alınmaktadır. Alanyazında “Bilimsel İrkçilik” (Acton, 2018: 1187; Whitley ve Kite, 2010: 26) adı ile bilinen ve güncel geçerliğini yitirmiş yaklaşımlara ise yer verilmemiştir.

2.2.1. Psikodinamik Kuram.

“Psikodinamik Kuram” (Psychodynamic Theory) grup düşmanlıklarının nedenlerini psikolojik savunma süreçlerinde aramaktadır (Whitley ve Kite, 2010: 28). İkinci Dünya Savaşı’nı izleyen yıllarda Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü’nün (Kısaca Frankfurt Okulu’nun) üyeleri Horkheimer, Marcuse, Adorno ve Fromm, baskıcı yönetimleri etkili kılan ruhsal özellikleri araştırmaya yönelmişlerdir. Psikanalitik Kuram’ı benimseyen bu araştırmacılar bazı kişilik tiplerinin önyargı konusunda daha savunmasız olduğunu ileri sürmüş ve bu kişilik tiplerindeki bireyleri çözümlenmeye çalışmışlardır. Özellikle Adorno (2011: 292), tutucu kişilik özellikleri ile önyargı arasında anlamlı bir ilişki olduğu varsayımıyla çeşitli araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonunda psikanalitik bir temeli olan “yetkeci kişilik” (authoritarian personality) kavramını geliştirmiştir. Bilim Terimleri Sözlüğü (TÜBA, 2013: 1288)’nde “yetkeci kişilik” terimi şöyle tanımlanmaktadır: “Theodor W. Adorno’ya göre aşırı uzlaşıcılık, boyun eğme, katılık ve hoşgörüsüzlük, önyargıları olma, belirsizliği kabul edememe gibi özellikler içeren kişilik yapısıdır.”

Adorno (2011: 10), yetkeciliğin kişinin iç dünyasının derininde yatan bir eğilimden kaynaklandığını belirtmiştir. Yetkeci kişilerin erken çocukluk deneyimleri incelendiğinde bu kişilerin çoğunlukla baskıya maruz kaldıkları görülmektedir. Yetkeci çocukların güvensizlikleri, onların güce ve saygınlığa aşırı ilgili olmalarına ve belirsizliğe

katlanmayı zorlaştıran ve esnek olmayan bir doğru-yanlış düşünme tarzı geliştirmelerine neden olur. Myers (2015: 320)'in belirttiği gibi böyle insanlar, üzerlerinde güce sahip olanlara karşı boyun eğici, kendilerinden aşağıda gördüklerine karşı ise saldırgan ve cezalandırıcıdırlar.

Yetkeci kişilik yapısı hem kuramsal hem de yöntemsel olarak pek çok yönden geliştirilmiştir. Sözelimi, Psikodinamik Kuram doğrultusunda Altemeyer'in geliştirdiği yetkecilik ölçeği Adorno ve arkadaşlarının F ölçeğinin sahip olmadığı pek çok psikolojik ölçüm özelliklerine sahiptir. Altemeyer'in ölçeğinden elde edilen puanlar, diğer çeşitli önyargı ölçümleriyle güçlü ve olumlu bir ilişki göstermektedir (Altemeyer, Akt. Kayaoğlu, 2011: 64-65). Altemeyer, yetkecilikle sol kanatta politika yapanlar arasında bir ilişki bulamamıştır. Altemeyer, yetkeciliğe ilişkin görüşlerini, Adorno ve arkadaşları gibi Freudçu psikanalitik kurama değil, toplumsal öğrenme kuramına dayandırır. Bu bakış açısına göre, doğal bir gelişim olgusu olarak çocukların pek çoğu yetkecidir; çünkü çocuklar toplum ve aile içinde genellikle güçsüz bir konumdadırlar. Bu güçsüz konum nedeniyle yetkeye, özellikle de anne babalarına ya da kendilerine bakmakla yükümlü olan diğer yetişkinlere bağımlıdırlar. Yetkenin yerleşik davranış kalıplarına uymadıkları durumda güçlü yaptırımlarla karşılaşır ve toplumda ayrı bir birey olabilmek için toplumsal ahlak ilkelerini ve davranış kurallarını öğrenmeye istekli olurlar. Özetle psikodinamik kuram kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık boyutlarından oluşan grup düşmanlıları olgusunu yetkeci kişilik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıktığını savunur. Yetkeci kişilik özelliklerinin başında geleneklere körü körüne bağlılık, yetkeye koşulsuz boyun eğme, toplumsal normlara ve ahlak kurallarına uymayanlara karşı düşmanlık gelir.

2.2.2. Toplumsal Kültürel Kuram.

“Toplumsal Kültürel Kuram” (Sociocultural Theory) grup düşmanlıkları ile toplum yapısı ve kültür arasında güçlü bir bağ olduğunu ileri sürer (Whitley ve Kite, 2010: 29). Grup düşmanlıklarıyla dil, kültür ve toplum arasındaki ilişki karşılıklıdır. İlişkinin tarafları karşılıklı olarak birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme durumundadır. “Toplumun yaşamımızın ilk yıllarından başlayarak kulağımıza fısıldadığı her sözcük ve sunduğu her resim önyargımızın temel taşlarıdır” (Batı ve Bayramoğlu, 2018: 187). Sözelimi, “Sen kimsin?” diye sorulduğunda, bir çocuk etnik kökenine ya da dini bağlılığına göre yanıt verebilir. Bu konuda Gürses (2005: 146), erken dönemdeki pek çok

çocuğun grup etiketlerini öğrendiğini ve küçümseyici önadlar içeren sözcüklerin kızgın olduğunda ya da kötü söz söylenirken kullanıldığını sezindiğini belirtir.

Grup düşmanlıkları toplumsal açıdan istenmeyen bir davranış olsa da toplumsal yaşamın içine işlemiş durumdadır. Hukuk ve ahlak kuralları önyargıları olumsuzlamasına karşın önyargılı tutumlar ve ayrımcı davranışlar toplumda varlığını sürdürür. Pek çok uzmanın belirttiği gibi (Göregenli, 2013d: 19; Gül, 2013: 118; Hogg ve Vaughan, 2017: 395; Karan, 2013: 135-136) yasalar ve toplumun onay vermeyişi grup düşmanlıklarını ortadan kaldıramamış ve “öteki”nin değersizleştirilmesini engelleyememiş; yalnızca tutumların ve davranışların apaçık dışavurumunu baskılayabilmiştir. Böylece daha gizil, daha örtük, sözde masum, sözde iyicil, sözde korumacı biçimlere girerek kendini gizleyen ve meşrulaştıran grup düşmanlıkları daha köklü, daha yaygın ve savaşılmaya daha güç bir durum almıştır.

Özetle, Toplumsal Kültürel Kuram kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık boyutlarından oluşan grup düşmanlıkları olgusunu toplumsal süreçlere bağlı olarak ortaya çıktığını, belirli toplumsal koşullara göre arttığını/azaldığını, farklı toplumsal grupların ortaklığına ve işbirliğine dayalı olarak paylaşıldığını ve yeniden üretildiğini savunur. Bu kurama göre toplumsal ve hukuksal ilkeler ayrımcılık karşıtı görünse bile toplum egemen ideolojiyi ve güç ilişkilerini sürdürmek adına bilinçli ya da bilinçsiz olarak grup düşmanlıklarını pekiştirebilir.

2.2.3. Gruplararası İlişkiler Kuramı.

“Gruplararası İlişkiler Kuramı” (Intergroup Relations Theory) yeryüzündeki sınırlı kaynaklara erişmek için yapılan yarışın, adil paylaşım sorunlarına yol açtığını ve bunun grup düşmanlıklarının temel nedeni olduğunu ileri sürer (Whitley ve Kite, 2010: 36). 1960’ların siyah sivil halk hareketinden doğan iyimserlik, toplumsal yasalarda ve sivil haklar hukukunda belirgin değişiklikler oluşturmaya karşın, 1970’li yıllarda dağılmıştır. Bu bağlamda, 1960’lı yıllar toplumsal kültürel bakış açısının (sociocultural perspective) yerini gruplararası ilişkiler bakış açısına (intergroup relations perspective) bıraktığı yıllar olmuştur. Bunun sonunda, önyargının diğer gruplarla yarışma/çekişme algısı olduğu düşüncesi benimsenmeye başlamıştır.

Gruplararası İlişkiler Kuramı’na göre insanlar genellikle bir gruba üye olmanın yaşamı kolaylaştırıcı işlevlerinden yararlanmak ister. Aitlik duygusu yaşama, toplumsal kolaylaştırma, kurallı ve dizgeli yaşama bunlardan bazılarıdır. Aronson ve diğerleri

(2012: 497-498)'nin belirttikleri gibi bütün kültürlerdeki insanlar başkalarıyla iyi ya da kötü ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri düzenli bir biçimde sürdürmeye yatkındır. Bu yatkınlık, onların birtakım toplumsal gruplara ayrılmasına ve grup ruhuyla hareket etmelerine yol açar. Grup ruhu, içgrup ve dışgrup üyeleriyle nasıl ilişkiler kurulacağı konusunda belirleyici olur. İki ayrı toplumsal grup ya da bu grupların üyeleri arasında kurulabilecek olası etkileşim biçimleri genel olarak ikiye ayrılır: (1) dayanışma ve işbirliğini içeren olumlu etkileşimler, (2) toplumsallık dışı davranış ve kaba gücü içeren olumsuz etkileşimler. Toplumsal psikolojide, kişilerarası alanda hem olumlu hem olumsuz etkileşimler çalışılırken, gruplararası ilişkilerde odaklanılan temel alan toplumsallık dışı davranışlar ya da kaba güç içeren olumsuz etkileşimlerdir. Gerçekte “Gruplararası ilişkilere ait çalışmalar, gruplararası çatışma ve kaba güce ait çalışmalarla eşanlamli duruma gelmiştir” (Kayaoğlu, 2010: 74).

Bu kurama göre grup düşmanlıklarının çıkış noktası toplumsal sınıflamadır. Demirtaş-Madran (2013: 79)'a göre “Toplumsal sınıflandırma, bireylerin kendi grupları içindeki bireyler arasındaki benzerlikleri ve kendi gruplarıyla diğer gruplar arasındaki farklılıkları, olduğundan daha fazlaymış gibi algılamalarına ve abartmalarına yol açar.” Sözgelimi cinsiyet farklılıklarına sıkı sıkıya bağlı olan bir kişi, bütün kadınların ve bütün erkeklerin kendi içinde birbirine çok benzer olduğuna inanabilir. Kadınların ve erkeklerin birbirinden keskin bir biçimde ayrıldığını savunabilir. Bu kişinin “Biz kadınlar/Biz erkekler” diye başlayan cümleleri cinsiyetçi önyargılara ve ayrımcılıklara yol açabilir.

Özetle, Gruplararası İlişkiler Kuramı grup düşmanlıkları olgusunun temelinde insanların ortak bir amaç için bir araya gelme eğilimlerinin bulunduğunu savunur. İnsanların özellikle akrabalarıyla bir araya gelmeleri beslenme, barınma, bakım vb. pek çok gereksinimin karşılanmasını sağladığı gibi güvenlik ve savunma gibi gereksinimlerinin de karşılanmasına sağlar. Böylece akraba grubu hem daha çok kaynağa ulaşma hem de bir başka akraba grubun saldırısına karşı kendini koruma olanağı elde etmiş olur. Günümüzde ise gruplararası ilişkiler daha çok ait olma, toplumsal kimlik elde etme duygusuyla ve toplumsal yapıda üst düzey hedefleri gerçekleştirme amacıyla kurulmaktadır.

2.2.4. Bilişsel Kuram.

“Bilişsel Kuram” (Cognitive Theory) grup düşmanlıklarının temelinde insan beyninin toplumsal yaşamdan gelen bilgileri bellekte kümelemek, gerektiğinde kolayca

geri çağırarak ve en az zamanda en doğru kararı almak yönündeki eğiliminin bulunduğunu savunur (Aronson vd., 2012: 762; Kayaoğlu, 2015: 59; Taylor vd., 2015: 191; Whitley ve Kite, 2010: 30). Bilişsel Kuram'a göre kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcı davranışlar genellikle kendiliğinden ve doğrudan işler. Aronson ve diğerleri (2012: 762)'nin belirttiği gibi bilgileri kümeleyip gruplandırma, düşünsel dizgeleri oluşturma ve bunları yeni ve sıra dışı bilgileri yorumlarken kullanma ve bilişsel kısa/kestirme yollara başvurma eğilimi olumsuz kalıpyargılar oluşturmaya ve bunları ayrımcı davranışlara dönüştürmeye neden olabilir.

Bilişsel Kuram'a göre bellek birbiriyle etkileşen pek çok parçanın oluşturduğu karmaşık bir yapıdır. "Bilişsel dünyamız, günlük yaşamda toplumdan gelen çok sayıda algısal bilgiyle karşılaşır. Bu bilgiler, biliş tarafından basitleştiği, dizgeli bir biçimde kodlandığı, bellekte saklandığı ve gerektiğinde bellekten geri çağırılarak kullanıldığı sürece anlamlı ve işe yarar duruma gelebilir" (Malkoç, 2016: 97-98). Bu süreçte toplumun bir bilgi kaynağı olarak görülmesi nedeniyle, bu kuramın bir başka adı Toplumsal Biliş Kuramı'dır (Social Cognition Theory) (Aronson vd., 2012: 762; Kayaoğlu, 2015: 59; Hogg ve Vaughan, 2017: 60).

Whitley ve Kite (2010: 30), toplumsal psikologların 1980'ler boyunca önyargı ve ayrımcılığa yönelik bilişsel bakış açısı geliştirmelerinde üç olası etmenin belirleyici olduğunu ileri sürerler: "Birincisi, önyargının evrensel ve kaçınılmaz olduğu inancıdır. İkinci etmen, topluma yönelik yapısal açıklamaların gerçekleşmesidir. Üçüncü etmen ise toplumsal psikolojide çokça anılan bilişsel evrimdir." Bilişsel Kuram, önceki 50 yıldaki iki baskın kuramı (psikanalizi ve davranışçılığı) içine alan, bilginin bellekte saklanıp gerektiğinde geri çağırılmasında ve kişinin bir davranışa yönlendirilmesinde etkili olan süreçleri açıklar.

Bilişsel kuramı benimseyen araştırmacılar, kalıpyargılaştırmayı (stereotyping) karmaşık uyarıcılarla dolu dünyayı kullanışlı düzeye indirgeyen doğal ve olağan bir süreç olarak görürler. Bu açıdan bakıldığında, kalıpyargılaştırma ile diğer bilişsel yapılar ve süreçler arasında belirgin bir farklılık yoktur. Dahası "Kalıpyargılaştırma bireyin günlük yaşamındaki bilgi yığılmasına karşı kullandıkları bir kolaylaştırıcı sayılabilir; çünkü bilgi yalınlaşır ve daha etkili olarak işlenir" (Batı ve Bayramoğlu, 2018: 184; Taylor vd., 2015: 191). Bilgiyi kümelemek ve insanları gruplara ayırmak bilişsel verimlilik anlamına gelir; hızlıca yargılara varmak ve başkalarının nasıl düşüneceğini ve nasıl davranacağını kestirmek için enerji birikimi sağlar (Myers, 2015: 332).

İnsanlar, dünyayı anlayabilmek, dünya üzerine düşünebilmek için öngörülerde bulunma gereksinimi duyarlar. Bu nedenle her yeni uyarıyı ayrı ayrı değil de bir sınıflama çerçevesinde değerlendirirler. İşte bu gruplama işlemi “sınıflandırma” olarak adlandırılır. Bilişsel sınıflandırma, yaşamı algılamamızı ve yorumlamamızı etkiler ve grup düşmanlıklarının oluşumunda temel bir bilişsel süreç olarak ortaya çıkar; çünkü Whitley ve Kite (2010: 30)’ın belirttikleri gibi “Toplumsal bir grubun tamamının ya da pek çoğunun benzer özyapısal özelliklere sahip olduğunu düşünmek, her bir kişinin ayrı ayrı ve karmaşık özellikleri olduğunu düşünmekten daha kolaydır.”

Özetle, Bilişsel Kuram, diğer adıyla Toplumsal Biliş Kuramı, grup düşmanlıkları olgusunun temelinde insan beyninin çok sayıda bilgiyi işlemek için birtakım kestirme yollara başvurduğunu savunur. Bireylerin “biz” ve “onlar” olmak üzere iki genel gruba ayrılmasının grup düşmanlığına yol açtığını kabul eder. Bu açıdan “Bilişsel Kuram” ile “Gruplararası İlişkiler Kuramı” arasında bir yakınlık bulunur. Bilişsel Kuram’a göre bir insanın başka insanlara ve gruplara ilişkin ne düşüneceği ve nasıl davranacağı kabaca belirlenmiş olur. Grup temelli bilgi işleme modeli denen bu modele göre bilişsel süreçler genellikle çabasız ve kendiliğinden gerçekleşir.

2.2.5. Evrimsel Kuram.

“Evrimsel Kuram” (Evolutionary Theory) evrim ve doğal ayıklanma ilkelerini insan davranışının ve toplumsal yaşamın anlaşılmasına uygulayan ve grup düşmanlıklarını bu ilkeler doğrultusunda açıklayan bir kuramdır (Taylor vd., 2015: 36). Evrimsel Kuram’a göre önyargı ve ayrımcılığın kültürel olarak kalıcı olmasının altında, kişinin kendi grubu ile diğer gruplar arasında ayırım yapmasına neden olan güçlü bir genetik ve evrimsel yatkınlık vardır.

Evrimsel Kuram, insanın önyargılı tutumlarını ve ayrımcı davranışlarını açıklamak için insan ile diğer biyolojik canlılar arasında çeşitli ilişkiler kurar. Fox (1995: 272)’un belirttiği gibi “Hayvanların kuralları basittir: Tanıdıklarına güven, tanımadıklarından kuşkulanan.” Bu bakış açısı insanlar için de benzerdir. Tarihsel süreçte büyük hayvanları avlamak gibi tehlikeli işlerde “yanlış” bir kişiyle işbirliği yapmak, sömürüye ya da diğer olumsuz sonuçlara yol açabileceğinden, işbirliği yapmaya uygun olanlarla olmayanları birbirinden ayırmak gerekmiştir. Bunun için fiziksel benzerlik bir ipucu olarak kullanılmış, dış görünüşü kendine benzeyenler “dost”; benzemeyenler olası “düşman” olarak görülmüştür. Whitley ve Kite (2010:

32)'ın belirttikleri gibi olası tehlikenin kişinin canının ve malının zarar görmesine neden olacağından kaçınma, savunma, saldırma gibi süreçler işletilmiştir. Böylece kişinin fiziksel olarak kendisine benzemeyen kişilere ve gruplara yönelen ayrımcı davranışlarının önü açılmıştır.

Evrimsel Kuram insanın kalıpyargılı, önyargılı ve ayrımcı olma eğiliminin kalıtımsal olarak kuşaktan kuşağa aktarıldığını ileri sürer (Aronson vd., 2012: 760). Çocuk gelişimi açısından bakıldığında bu görüş kimi yönden desteklenmektedir. Bee ve Boyd (2009: 655-658) erken dönemde çocukların diğer insanları betimlemek için saç rengi, yapısı, cinsiyeti vb. dışsal özelliklere odaklandığını; kendine ve anne babasına benzeyenler ile benzemeyenler arasında ayırım yaptığını ve değerlendirmede “iyi-güzel-hoş” ya da “kötü-çirkin-kaba” gibi iki kutuplu bir anlayış geliştirdiğini belirtir. Öte yandan Evrimsel Kuram bazı yönlerden eleştirilir. Birincisi, Evrimsel Kuram eş, çocuk ve yakın akrabalara yönelik grup düşmanlıklarını açıklamada yetersizdir (Whitley ve Kite, 2010: 33). Sözelimi birçok ülkede aile içinde kadına ve çocuğa yönelik duygusal, fiziksel, cinsel şiddet yapılmakta (Flowers, 2013: 260) ve bu durum Evrimsel Kuram tarafından açıklanamamaktadır. İkincisi, Evrimsel Kuram günümüzde bazı toplumlarda ırkçı önyargılar bulunurken bazılarında bulunmamasını açıklamada yetersizdir (Whitley ve Kite, 2010: 33).

2.3. Grup Düşmanlığının Yapısal Özellikleri

Grup düşmanlığı olgusu duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özellikleri bakımından çeşitli yapısal özellikler taşır. Bu yapısal özellikleri açıklamak üzere geliştirilen tipler dizelgesi Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Grup Düşmanlığının Yapısal Özellikleri

Duygusal Yön Özellikleri ¹	<ul style="list-style-type: none">• Olumlu• Olumsuz• Karışık
Görülme Biçimi Özellikleri ²	<ul style="list-style-type: none">• Apaçık• Hemen göze çarpmayan• Örtük
Düzyer Özellikleri ³	<ul style="list-style-type: none">• Kişilerarası• Örgütsel• Kurumsal• Kültürel
İçerik Özellikleri ⁴	<ul style="list-style-type: none">• Cinsiyet• İrk• Din• Yaş• Fiziksel görünüm• Sınıf/tabaka

Tablo 1’de görüldüğü gibi grup düşmanlıkları olgusunun yapısal özellikleri dört alt kategoride çözümlenebilir: duygusal yön özellikleri, biçim özellikleri, düzey özellikleri ve içerik özellikleri. Grup düşmanlıklarının duygusal yön özellikleri “olumlu”, “olumsuz”, “karışık”; görülme biçimi özellikleri “apaçık”, “hemen göze çarpmayan”, “örtük”; düzey özellikleri “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal”, “kültürel”; içerik özellikleri ise “cinsiyet”, “ırk”, “din”, “yaş,” “fiziksel görünüm”, “sınıf/tabaka” olmak üzere çeşitli alt kategorilerde incelenebilmektedir.

¹ Bu kategoriler Tavşancıl ve Aslan (2001: 105)’dan uyarlanmıştır.

² Bu kategoriler Benokraitis ve Feagin (1995) ve Whitley ve Kite (2010: 372)’den uyarlanmıştır.

³ Bu kategoriler Whitley ve Kite (2010: 13)’den uyarlanmıştır.

⁴ Bu kategoriler Erdoğan, (2013: 51-99) ve Whitley ve Kite (2010: 20-25)’den uyarlanmıştır.

2.3.1. Grup Düşmanlığının Duygusal Yön Özellikleri.

Grup düşmanlığı olgusu, büyük ölçüde dil aracılığıyla topluma yayılır. Ancak dil, yalnızca grup düşmanlıkları olgusunun değil; grup düşmanlıklarına yönelik tutumların da topluma yayılmasına neden olur. Başka bir deyişle, grup düşmanlığı içeren dilsel yapılar, grup düşmanlığına yönelik tutumları da beraberinde taşır. Böylelikle hem grup düşmanlığı olgusu hem de grup düşmanlığına yönelik duygular, düşünceler, tutumlar, eğilimler, değerlendirmeler, hoşlanma ve hoşlanmama durumları dil aracılığıyla yayılmış olur. Dilin en önemli varlık alanlarından biri olan yazınsal nitelikli metinler de çeşitli toplumsal olguları ve bu olgulara yönelik tutumları topluma yayma işlevi görür. Yazınsal nitelikli metinler, toplumun ve kültürün ayrılmaz birer parçası olduğu için bu metinlerde de grup düşmanlığı olgusunun izleri görülebilir. Ancak bu olguya yönelik bakış açısı her yazarda, her kitapta ve metindeki her bir bağlam biriminde değişiklik gösterebilir. Kısacası, grup düşmanlığı olgusunun kendisi kadar bu olgunun dilsel yapılarda ve yazınsal nitelikli metinlerde nasıl sunulduğu da önemlidir. Yazınsal nitelikli metinlerdeki açık ya da örtük iletiler, okur ile yazar arasında duygu ve düşünce ortaklığı oluşturmaya yarar. Sever (2012: 140)'in belirttiği gibi edebiyat yapıtlarında ileti dendiğinde, sanatçının okurlarında yaratmak ya da oluşturmak istediği duygu ve düşünce ortaklığı akla gelmelidir. Çakır (2014: 83) da yazarların çeşitli teknikler kullanarak okurlarını bir konuya belli bir açıdan bakmalarını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Grup düşmanlıklarının nasıl değerlendirildiği ya da grup düşmanlıklarına nasıl bir değer biçildiği çok önemlidir, çünkü grup düşmanlıklarının olumlanıp olumlanmaması, grup düşmanlıklarının artması ya da azalması açısından önemli bir etkidir. Grup düşmanlığının gerçekleştiği görsel/dilsel metne odaklanıldığında ve ilgili bağlam içinde değerlendirildiğinde, grup düşmanlığı içeren söylemdeki duygusal yön belirlenebilmektedir. Bu yön, alanyazında (Gökçe, 2001: 58; Tavşancıl ve Aslan, 2001: 105) “duygusal yön çözümlemesi” ve “tutum çözümlemesi” (evaluative assertion analysis) adlarıyla anılan yöntemle belirlenir. Tavşancıl ve Aslan (2001: 105)'in belirttiği gibi duygusal yön çözümlemesi sözel/yazılı araç-gerecin yönüne, eğilimine ya da tutumuna ilişkin bilgi edinmek üzere yapılan işlemleri kapsar. Duygusal yönün tipik kategorileri “olumlu” ve “olumsuz”dur. Gerekli durumlarda bu kategorilere “yansız”, “karışık” ve “belirsiz” kategorileri de eklenebilir. Alanyazında pek çok çalışmada (Aslan, 2010a: 19; Tavşancıl ve Aslan, 2001: 107) duygusal yönü belirlemede bu kategorilerden yararlanılmaktadır.

Bu çalışmada “duygusal yön özellikleri” ifadesi, yazınsal metinlerdeki iletilerin grup düşmanlıklarını olumlama ya da olumlamama derecesini belirtmek üzere kullanılan bir ifadedir. Bu çalışmada yapılan duygusal yön çözümlemesinde üç kategori (“olumlu”, “olumsuz” ve “karışık”) kullanılmıştır. Bu nedenle aşağıda sırasıyla “olumlu”, “olumsuz” ve “karışık” kategorilerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.1.1. Olumlu.

“Olumlu” sözcüğü günlük dilde “yararlı, yapıcı, gözetilen amaca ve beklentiye uygun” anlamları taşımaktadır (TDK, 2011: 1800). Benzer biçimde, duygusal yön çözümlemesinin bir terimi olarak da “ilerleme, kazanma, artma, gelişme, yükselme gibi anlamlar ve ileti bakımından olumlu anlatımlar içerir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 109). Bu çalışmada grup düşmanlıkları açısından “olumlu” ifadesi grup düşmanlıklarını desteklemeyen iletiler anlamında kullanılmıştır. Başka bir deyişle, grup düşmanlıklarına yönelik “olumlu” değerlendirmeler grup düşmanlıklarını olumlamayan, pekiştirmeyen, yeniden üretmeyen; tam tersine grup düşmanlıklarının azaltılmasına katkı sağlayacak nitelikteki değerlendirmelerdir. Kısacası “olumlu” ifadesi, grup düşmanlıklarının olumsuz bir tutum olduğunu anlatmak amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte önyargılardan kuşku duyma, kalıpyargıları eleştirme, insan hakları ve demokrasi kültürünü geliştirme, etik bilgisini temel alma, “ötekini” anlama, haklıdan ve ezilenden yana olma (Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 253-255; Göregenli, 2013e: 247-249; Morin, 2013: 65) gibi geniş bir alandaki düşünüş ve davranış kalıpları grup düşmanlıkları açısından “olumlu” kategorisindeki ifadelere örnek verilebilir. Duygusal yön bakımından “olumlu” iletiler, grup düşmanlıklarının azaltılması bakımından da istendik iletilerdir. Çünkü bu iletiler, toplumsal eşitsizlik konusunda duyarlık oluşturmayı, insan hakları için dayanışma göstermeyi ve özgürlükçü eylemler gerçekleştirmeyi olumlayan iletilerdir. Bu iletiler iyimser bir bakış açısını, işbirliğini, çoğulculuğu, çokkültürlülüğü, insan hakları ve demokrasi kültürünü pekiştiren; böylece grup düşmanlıklarının azaltılmasına katkı sağlayacak iletilerdir.

2.3.1.2. *Olumsuz.*

“Olumsuz” sözcüğü günlük dilde “yapıcı ve yararlı olmayan, gözetilen amaca ve beklentiye uygun olmayan” anlamları taşımaktadır (TDK, 2011: 1800). Duygusal yön çözümlemesinin bir terimi olarak da “Azalma, düşüş, kayıp, gerileme, kötüleşme gibi anlamlar ve ileti bakımından olumsuz anlatımlar” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 109) içerir.

Grup düşmanlıkları açısından “olumsuz” ifadesi ise grup düşmanlıklarını onaylayan ve destekleyen anlam ve iletiler anlamına gelir. Başka bir deyişle, grup düşmanlıklarına yönelik “olumsuz” değerlendirmeler grup düşmanlıklarını olumlayan, pekiştiren, grup düşmanlıklarının artmasına ve yeniden üretilmesine yol açan değerlendirme anlamına gelir. Bununla birlikte ayrımcılığı meşrulaştırma, mağduru değersizleştirme, ahlaki dışlama, toplumsal dışlama (Göregenli, 2013a: 61-68), hoşgörü örtüsü altına gizleme (Çayır, 2013a: 6-7), eril baskı/zorbalık, simgesel şiddet (Bourdieu, 2016: 11) vb. düşünce ve davranışlar “olumsuz” kategorideki grup düşmanlıklarına örnek verilebilir.

2.3.1.3. *Karışık.*

Bilimsel araştırmalara özgü bir terim olarak “karışık” (mixed) sözcüğü, genel dildeki anlamından farklı olarak duygusal yön çözümlenmelerindeki bir kategorinin adıdır. Genel dildeki “karışık” sözcüğü ise “Ayrı türden öğelerin karıştırılmasıyla oluşmuş” (TDK, 2011: 1333) anlamına gelmektedir. “Karışık” teriminin ilk bakışta yanıltıcı bir izlenim oluşturması nedeniyle, anlam bulanıklığını ortadan kaldırmak amacıyla, “karışık” terimi yerine “karma” teriminin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ancak alanyazındaki dil birliğini sürdürmek amacıyla “karışık” teriminin kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü Türkçe alanyazındaki duygusal yön çözümlenmelerinin neredeyse tamamında “karışık” terimi kullanılmaktadır (Çebi, 2003: 82; Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014: 87; Tavşancıl ve Aslan, 2001: 109). Buna göre “karışık” kategorisi, grup düşmanlıklarına ilişkin hem olumlu hem olumsuz değer taşıyan tutum, yön ve eğilimleri kapsar. Söz konusu tutum, yön ve eğilimlerin karışık olması, grup düşmanlıklarını en az bir olumlayan ve en az bir olumsuzlayan değerlendirmenin olmasına bağlıdır.

Bu çalışma kapsamında ayrı türden öğeler “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki tanedir. “Karışık” teriminin karma yapısı ise “olumlu” ve “olumsuz” kategorilerine ilişkin en az birer elemanın bir arada bulunmasını gerektirir. “Karışık” kategorisinde en az bir “olumlu” ve en az bir “olumsuz” ileti bir arada bulunur. Bu durum, grup

düşmanlıklarına ilişkin iki farklı duygusal yönün bir arada bulunması anlamına gelir. Whitley ve Kite (2010: 11) önyargılarla ilgili olarak herhangi bir kişinin bir başka kişiden hoşlanma ya da hoşlanmama gibi bir duygusal karar verirken bilinçli düşünceye çok az başvurduğunu; duygusal tepkilerinin ise “olumlu”, “olumsuz” ya da “her ikisinin birleşimi” biçiminde görülebildiğini belirtmiştir. Whitley ve Kite’in “her ikisinin birleşimi” ifadesiyle belirttiği duygusal tepkiler, bu çalışmada “karışık” kategorisine karşılık gelmektedir.

2.3.2. Grup Düşmanlığının Görülme Biçimi Özellikleri.

“Grup düşmanlıklarının görülme biçimi özellikleri” ile anlatılmak istenen grup düşmanlıklarının görünürlük derecesine ilişkin özelliklerdir. Bazı grup düşmanlıkları apaçık görülebilirken bazıları örtüktür ve ilk bakışta görülemez. Grup düşmanlıkları görülme biçimi özellikleri bakımından en açık/ilk bakışta görünen biçimlerden en kapalı/örtük biçimlere kadar çeşitlilik gösterir.

Alanyazında grup düşmanlıklarının görünürlük derecesini tanımlamak için çeşitli dizgeler geliştirilmiştir. Bu dizgelerden biri, Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2016: 148) tarafından geliştirilen dizgedir. Bu dizgeye göre grup düşmanlıkları görülme biçimi bakımından ikiye ayırır: “görünür” ve “gizil”. Buna göre “görünür” grup düşmanlıkları açık, saklamaya gerek duyulmayan ve doğrudan; “gizil” grup düşmanlıkları ise belirgin olmayan, örtük, kolayca fark edilmeyen niteliktedir.

Bir başka dizge Benokraitis ve Feagin (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu dizgeye göre grup düşmanlıkları görülme biçimi bakımından üçe ayrılır: “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük”. Her ne kadar Bonokraitis ve Feagin bu tipolojiyi cinsiyetçilik için geliştirmiş olsalar da Whitley ve Kite (2010: 372) bu dizgeyi ayrımcılığa uyarlamışlardır. Bu uyarlamaya göre dışavurumu en kolay olan kategori “apaçık”tır, bunu “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” kategorileri izler. Bu çalışmada Benokraitis ve Feagin (1995)’in cinsiyetçilik için geliştirdiği, daha sonra Whitley ve Kite (2010: 372)’in ayrımcılığa uyarladığı bu dizge -grup düşmanlıklarının hem ayrımcılığı hem de cinsiyetçiliği kapsadığı gerekçesiyle- grup düşmanlıklarına uyarlanmıştır. Aşağıda sırasıyla “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” özellikler taşıyan grup düşmanlıkları açıklanmıştır.

2.3.2.1. *Apaçık.*

“Apaçık” (blatant) kategorisindeki grup düşmanlıkları, görünürlüğü en fazla olan ve ilk bakışta görülebilen grup düşmanlıklarını kapsar. Bu kategoride grup düşmanlığının öznesi genellikle amaçlı bir biçimde küçümseyici, ötekileştirici ve ayrımcı davranır. Whitley ve Kite (2010: 372), apaçık ayrımcılığın bazı biçimlerinin yasadışı ve genellikle kınanmış gruplara yöneldiğini, bazılarının okulda, işte vd. kamusal alanlarda ırkçı ayrımcılığa yol açtığını, bazılarının ölüm ve yaralama ile sonuçlandığını ve çoğunun olumsuz kalıpyargılardan güç aldığını belirtmişlerdir.

Apaçık görülebilen grup düşmanlıkları toplum tarafından kolayca fark edilen, hakkında konuşulabilen/yazılabilen, hem hukuk hem de ahlak kurallarıyla yasaklanan grup düşmanlıklarıdır. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2016: 148), bu kategorideki önyargıların açıkça görülebildiğini, saklamaya gerek duyulmadığını, denetimsiz ve doğrudan önyargı olduğunu belirtmiş ve bunun dışavurumunun bir ölçüde kolay olduğunu ifade etmiştir.

“Apaçık” grup düşmanlıkları genellikle ilk bakışta ayırt edilecek kadar belirgindir. Ancak günümüzde pek çok toplumsal grup için apaçık grup düşmanlıkları çok fazla ilgi uyandırmamaktadır, çünkü apaçık görülebilen ötekileştirme ve dışlama biçimleri toplumun olumsuz tepkisini çekeceği için, kendini üstün gören toplumsal grupların gizil çıkarlarına tam olarak uygun düşmez.

2.3.2.2. *Hemen Göze Çarpmayan.*

“Hemen göze çarpmayan” (subtle) kategorisindeki grup düşmanlıkları, görünürlüğü az olan ve ilk bakışta görülemeyecek kadar “sıradan, olağan, doğal, normal, alışıldık” karşılanan grup düşmanlıklarını kapsar. “Apaçık” biçiminden farklı olarak “hemen göze çarpmayan” biçimdeki grup düşmanlıklarının öznesi, genellikle belirgin bir kötülük amacı taşımaz; ancak çoğu zaman farkında olmayarak grup düşmanlığına yol açar (Whitley ve Kite, 2010: 372-373). Bu nedenle, Benokraitis ve Feagin (1995) hemen göze çarpmayan biçimi, “dostça kötülük” (friendly harrassement) olarak tanımlamışlardır.

“Hemen göze çarpmayan” grup düşmanlıkları günlük yaşamın içine öylesine ince ve dolaylı yollardan sızmıştır ki toplumsal eşitsizlik ve adaletsizlik neredeyse olağan bir durummuş gibi görülebilmektedir. Üstelik bunlar bazen olduğu gibi kabul edilmesi gereken toplumsal kurallarmış gibi düşünülebilir. Çünkü bir toplumun tarihsel ve kültürel olarak kemikleşmiş özellikleri o toplumdaki insan gruplarının bilgi, tutum ve

davranışlarını denetim altında tutabilir ve cinsel, ırksal, dinsel üstünlük duygusunu dolaylı olarak pekiştirebilir. Bu konuda Göregenli (2013d: 20), çeşitli toplumsal grupları oluşturan insanların temel insan haklarının çiğnendiğini bile fark edemediklerini, ayrımcılığı o derecede olağan bir durummuş gibi değerlendirdiklerini ve bazen kader gibi algıladıklarını belirtmiştir.

Hemen göze çarpmayan grup düşmanlıkları “Kendini kolayca belli etmez, bakıldığında hoşgörülü davranış göze çarpabilir, oysa insanların ele vermek istemedikleri gizli önyargıları vardır” (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 148). Sözgelimi, ayrımcılığın toplumsal olarak tepki çektiği kültürlerde apaçık bir biçimde ayrımcılık yapmak kolay değildir; çünkü toplumun ahlak kuralları caydırıcı işlev görür. Bunun yerine, toplumun tepkisini çekmeyen, hoşgörü örtüsüne gizlenmiş, dilsel ve kültürel yapıya sığınarak kendini meşrulaştırmış daha gizli biçimler yaygınlık kazanabilir. Bu konuya örnek olarak Çayır (2013b: 168), Türkiye’de belirli yaşın üstündeki insanlara “bey” ya da “hanımefendi” biçiminde seslenmek yerine; “amca” (hatta yüksek sesle “amcaaa”), “teyze” ya da “nine” biçiminde seslenmenin yaşa dayalı bir ayrımcılık olduğunu belirtmiştir. Bu örnekte sevgi ve yakınlık duygusunun altına gizlenmiş, bu nedenle hemen göze çarpmayan bir yaşçılık bulunur. Ayrıca bu davranış toplumda yaygın olarak görüldüğü için, söz konusu davranışın ayrımcı bir davranış olduğu kolay kolay sezilenemeyebilir.

2.3.2.3. Örtük.

“Örtük” (covert) kategorisindeki grup düşmanlıkları, görünürlüğü en az olan ve ancak derin bir çözümlemeyle ortaya çıkarılabilecek biçimsel özelliğe sahip grup düşmanlıklarını kapsar. Whitley ve Kite (2010: 373), örtük biçimdeki grup düşmanlıklarının öznesinin genellikle kötülük amacı taşıdığını; ancak kötülük amacını derin bir kodla gizlediğini, bu nedenle iyilik gibi görünenin aslında kötülük olduğunu ortaya çıkarmanın epeyce güç olduğunu belirtmişlerdir.

Örtük grup düşmanlıkları kendi içinde değişik biçimlerde var olabilir: Göstermelik eşitlik (tokenism), ters ayrımcılık (reverse discrimination), korumacı cinsiyetçilik (benevolent sexism) gibi biçimler örtük grup düşmanlıklarının saklanabileceği biçimlerdir (Hortaçsu, 2014: 260). Sözgelimi, kadınlara yalnızca kadın oldukları için aile ve sosyal politikalar bakanlığı görevinin verilmesi, engellilerin yalnızca yasa gerektirdiği için işe alınması ama görev ve sorumluluk verilmemesi (Hortaçsu, 2014:

260), öznesi/nedeni belirsiz saldırı ve baltalama eylemleri (Whitley ve Kite, 2010: 373), kadını korumayı ve onun konumunu yüceltmeyi amaçlarken aslında kadını muhtaç ve bağımlı gören anlayışlar (Yaşın-Dökmen, 2015: 117) örtük grup düşmanlıklarına örnek oluşturur.

2.3.3. Grup Düşmanlığının Düzey Özellikleri.

Grup düşmanlıkları çok farklı biçimler alabildiği gibi çok farklı toplumsal düzeylerde de gerçekleşebilir. Whitley ve Kite (2010: 13) bu toplumsal düzeylerin bireyselden kültürel kadar geniş bir alanda sıralanabileceğini, ancak genel özellikler bakımından dört kategoride kümelenebileceğini belirtmişlerdir: “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel”. Ayrıca, bu kategorilerin sınırlarının her zaman açık ve kesin olarak belirlenemeyeceğini; çünkü söz konusu ayrımların “değişmezlik” yerine “süreklilik” özelliği taşıdığını vurgulamışlardır. Böylece bu kategorilerin bazı durumlarda binişik olabileceğini belirtmişlerdir.

Sözgelimi, okul ortamında görülen herhangi bir ayrımcılık, yalnızca kişilerin (öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin vb. kişilerin) kendi aralarındaki ilişkilerden kaynaklanıyorsa “kişilerarası”; bir örgüt olarak okuldan ve okul ikliminden kaynaklanıyorsa “örgütsel”, toplumsal bir kurum olarak eğitimden ve eğitim dizgesinden kaynaklanıyorsa “kurumsal”, toplumsal ve kültürel yapıdan kaynaklanıyorsa “kültürel” düzeyde gerçekleşmektedir. Ancak bu ayrımcılığın hangi düzeyde gerçekleştiğine karar vermek, öncelikle bağlamın doğru değerlendirilmesine bağlıdır. Bağlamın doğru değerlendirilmesiyle ayrımcılık öyküsünde yer alan kişilerin yaş ve cinsiyet gibi özelliklerinin, birbirleriyle olan ilişkilerinin, içinde buldukları yer ve zamanın özelliklerinin belirlenmesine bağlıdır.

2.3.3.1. Kişilerarası Düzey.

“Kişilerarası” (interpersonal) düzey, toplumsal bir gruba ya da grubun üyelerine “bireysel” (individual) düzeyde ve “kişi-kişi” (person-to-person) düzeyinde gerçekleşen grup düşmanlıklarını ifade eder. “Bireysel düzey kişinin kendi toplumsal grubunu dış gruba üstün tutması, grubunu ve kendini ayrıcalıklı görmesi üzerine temellenir. Bu düzeyde bireysel psikolojik süreçler daha baskındır. Kişi-kişi düzeyinde ise hem kişinin kendi toplumsal grubunu dış gruba üstün tutması, grubunu ve kendini ayrıcalıklı görmesi

hem de bunu ikili ilişkilerine yansıtması, “ötekiyle” karşı karşıya gelmesi durumudur. Bu süreçte bireysel psikolojik süreçler daha az, toplumsal psikolojik süreçler daha çok baskındır (Whitley ve Kite, 2010: 13).

Pettigrew (2008: 196) kişilerarası düzeyi “dar-düzey” (micro-level) terimiyle ifade etmiş ve bu düzeyi kişilerarası ilişkiler bağlamında değerlendirmiştir. Bu değerlendirme doğrultusunda düşünüldüğünde, gündelik yaşamdaki pek çok durumun kişilerarası düzeyde olduğu görülür. Göregenli (2013d: 21)’nin bir örnekte belirttiği gibi “Üst katımızda oturan komşumuzdan, çocuklarının gece geç saatlerde gürültü yapmasından rahatsız olmamız nedeniyle hoşlanamayabiliriz, üstelik onunla tartışabiliriz. Bu hoşlanmama ve uzak durma durumu gürültü sorunundan değil de komşumuzun Kürt olmasından ve Kürtlerin genelde çok çocuklu olması yönündeki inançtan kaynaklandığında, önyargılar ayrımcılığa dönüşebilir.”

Dijk (2015: 41) insanların toplumsal grupların üyeleri olarak hareket eder etmez ideolojilerini söylemlerine ve eylemlerine taşıyabildiğini belirtir. Ayrımcı ideolojilerin bazen kendi kendine konuşma (monologue) bazen de karşılıklı konuşma (dialogue) biçiminde söyleme yansıyacağına dikkat çeker. Dijk’in belirttiği kendi kendine konuşma biçimi “bireysel” düzeye; karşılıklı konuşma ise “kişi-kişi” düzeyine denk düşer. İster “bireysel” ister “kişi-kişi” düzeyinde olsun “kişilerarası düzey”deki tüm grup düşmanlıkları toplumsal grup üyeliğini temel alır ve bu durum küçük ölçekli ilişkilerde görülür.

2.3.3.2. Örgütsel Düzey.

“Örgütsel” (organizational) düzey “İşyeri, işletme, yönetim gibi örgütlerin uygulamalarından, kurallarından, politikalarından ya da genel olarak örgüt kültüründen kaynaklanan grup düşmanlıklarını kapsar” (Whitley ve Kite, 2010: 13). Örgütsel düzey Pettigrew (2008: 196)’in “orta-düzey” (meso-level) olarak ifade ettiği gruplararası ilişki düzeyi içinde yer almaktadır. Örgütsel grup düşmanlıkları, başta devlet olmak üzere okul, hastane, işyeri gibi örgütlerle ilişkilidir. Sözelimi okul müdürlerinin, fakülte dekanlarının, fabrikalarda ustabaşlarının ya da işletmelerde birim sorumlularının genellikle erkek olması; doktorluk, mühendislik vb. mesleklerin erkek mesleği olarak görülmesi; aynı işi yapan erkek çalışanlara kadın çalışanlardan fazla ücret ödenmesi; kadınların ev-aile-çocuk sorumlulukları gözetilerek daha az iş ve görev verilmesi örgütsel düzeydeki ayrımcılığa örnek olarak verilebilir. Benzer biçimde istihdam kotası nedeniyle

engellilerin işe alınması ama işe gelme zorunluluğunun kaldırılması, işyerinin fiziksel koşullarının engellilere göre düzenlenmemiş olması, bu düzenlemelere zaman ve bütçe ayrılmaması da örgütsel düzeyde görülen grup düşmanlıklarına örnektir (Ayan-Ceyhan, 2013; Gelfand, Nishii, Raver ve Schneider, 2007; Özen-Kutunis ve Ulu, 2016; Whitley ve Kite, 2010: 13).

2.3.3.3. Kurumsal Düzey.

“Kurumsal” (institutional) düzey “Aile, din, ekonomi, sağlık, eğitim gibi toplumsal kurumlarla ilişkili ölçütler, gelenekler ve ahlak kurallarından kaynaklanan, toplumsal kurumlar bağlamında görülen grup düşmanlıklarını kapsar” (Whitley ve Kite, 2010: 13). Kurumsal düzey Pettigrew (2008: 196)’in “orta-düzey” (meso-level) olarak ifade ettiği gruplararası ilişki düzeyinin içinde yer almaktadır. Sözelimi “1970’lere kadar pek çok banka evli olmayan kadınların ve azınlıkların ev kredisi başvurularını geri çevirmiş ve sonuç olarak ev sahibi olanların çoğu Beyaz çiftler olmuştur” (Myers, 2015: 322). Ancak günümüzde kurumsal ayrımcılık daha örtük biçimlerde, Whitley ve Kite (2010: 17)’in belirlemesiyle “Toplumun gözden kaçırdığı çok ince ve ustaca yollarla gerçekleşmektedir.”

“Kurumsal” düzeydeki grup düşmanlıkları, “kişilerarası” ve “örgütsel” grup düşmanlıklarından daha yaygın ve yerleşik grup düşmanlıklarıdır. Bu düzeydeki grup düşmanlıkları, kişisel seçimlerden ya da örgüt kültüründen bağımsız olarak da uzun süre varlığını sürdürebilir. Bunlar değişime direnç gösterdiği için, bunların azaltılması daha güçtür ve duyarlık gerektirir. Üstelik Çuhadar-Gürkaynak (2013: 261)’in da belirttiği gibi grup düşmanlığını azaltmayı amaçlayan uygulamalar dikkat edilmezse grup düşmanlıklarının daha da pekişmesine ve kurumsallaşmasına yol açabilir.

2.3.3.4. Kültürel Düzey.

“Kültürel” (cultural) düzey kategorisindeki grup düşmanlıkları, bir kültürün bir başka kültürü edebiyat, sanat, müzik, dil, gelenek, inanç ve düşünce gibi alanlarda düşük ve değersiz görmesi (Whitley ve Kite, 2010: 17) üzerine kurulu grup düşmanlıklarını kapsar. Pettigrew (2008: 196) kültürel düzeyi “geniş-düzey” (macro-level) terimiyle ifade etmiş ve kültürlerarası ilişkiler bağlamında değerlendirmiştir.

Bu düzeydeki grup düşmanlıkları bireysel, örgütsel, kurumsal özellikleri aşar ve çok daha genel olan toplumsal, kültürel, yapısal ve tarihsel ilişkilere odaklanır; çünkü Gay (2014: 9)'in belirttiği gibi “Kültür toplumun nasıl düşündüğünü, neye inandığını ve nasıl davrandığını belirler.” Kolayca ayırt edilmese bile kültürel doku insan yaşamında önemli bir role sahiptir; çünkü grup düşmanlıkları toplumsal normlar yoluyla “olağan” ve “doğru” gibi algılanabilir. Kültürel düzeydeki grup düşmanlıkları Berry ve diğerleri (2015: 351)'nin belirttiği gibi toplumsal ve kültürel bağlamlar yoluyla kurulmuştur. Bu konuda Yaşın-Dökmen (2015: 97) de grup düşmanlıklarının kolayca değişmediğini; çünkü bireyleri aşan bir düzlemde gerçekleştiğini belirtmiştir. Göregenli (2013d: 27), toplumun neredeyse tümüne yayılan bu grup düşmanlıklarının bireysel farklılıklarla değil; ancak toplumsal/kültürel olgularla açıklanabileceğini ileri sürmüştür.

Kültürel düzeydeki grup düşmanlıkları ile dil, toplum, edebiyat ve sanat arasında çok yönlü bir ilişki vardır. Dil kalıpyargıların üretim aracı, önyargılı tutumların biçimlendiricisi ve toplumsal yapının belirleyici bir ögesidir. Alanyazında belirtildiği gibi (Aytaç, 2009: 9; Göktürk, 2010: 15; Uygur, 2009: 14) edebiyat toplumu, toplum da edebiyatı etkiler ve bu etkileşime dil aracılık eder. Sanatta her ürün, çıktığı kültürü temel alır (Erinç, 2004). Yazarı, yapıtı ve okuru toplumsal koşullar belirler (Moran, 1981: 62). Hiçbir toplumun insanı başka bir toplumun insanı gibi düşünmez, duymaz ve algılamaz. Her toplumun kendine özgü bir yaratış biçimi, yaratılanı algılama eğilimi vardır (Binyazar, 2010: 24). Kısacası kültürel düzeydeki grup düşmanlıkları bir toplumun kendi kültürüne özgüdür ve o kültürle iç içedir. Bir toplumun insanı ve yaşamı algılama biçimi, grup normları, ahlak kuralları vb. pek çok öge kültüre içkin olan kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık biçimlerinden etkilenir ve onları etkiler.

2.3.4. Grup Düşmanlığının İçerik Özellikleri.

Grup düşmanlıkları içerik özellikleri bakımından epey geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterir. Bunlar içerisinde hem ırkçılık gibi çok eski konular hem de çağın getirdiği değişimlerle yaşam alanına katılan yeni konular grup düşmanlıklarına temel oluşturabilmektedir. Üstelik teknoloji, toplumsal yapı ve ilişkiler zamanla değişeceğinden yeni grup düşmanlıklarının önü sürekli açık olacak ve alanyazında yeni türler konuşulmaya başlanacaktır.

Alanyazında grup düşmanlıklarının içerik özelliklerine dayalı sınıflamalar genellikle ayrımcılığı (Düzen, 2015: 15; Flowers, 2013: 214-2147; M. Erdoğan, 2013:

51-99; Whitley ve Kite, 2010: 20-25) odağına alır. Flowers (2013: 214-218) ayrımcılığı yediye ayırır: “ırk temelinde”, “etnik yönden ve kültür temelinde”, “yabancı düşmanlığı temelinde”, “toplumsal cinsiyet temelinde”, “din temelinde”, “cinsel yönelim temelinde” ve “engellilik temelinde” ayrımcılık. Düzen (2015: 15) ayrımcılığın görüldüğü alanları genel olarak üçe ayırır: “cinsiyet”, “etnik köken” ve “mezhep”. Bununla birlikte çoklu temelde ayrımcılık grubuna giren ve genellikle birlikte görülen “etnik köken ve mezhep” sınıfını da ayrıca ele alır. M. Erdoğan (2013: 51-99) ayrımcılığın altı türünden söz etmiştir: “cinsiyet ayrımcılığı”, “ırk ve etnik köken ayrımcılığı”, “dinsel ayrımcılık”, “yaş ayrımcılığı”, “fiziksel görünüm ayrımcılığı” ve “sınıf/tabaka ayrımcılığı”. Whitley ve Kite (2010: 20-25) ise önyargının görüldüğü alanları beşe ayırmıştır: “ırk”, “din”, “sınıf”, “toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim”, “yaş, yeterlilik ve görünüş”.

Bu sınıflamalar incelendiğinde, birbiriyle yakından ilişkili sınıfları birlikte incelemenin daha anlamlı ve kapsamlı olabileceği düşünülmüştür. Sözelimi “toplumsal cinsiyet” ve “cinsel yönelim” ayrımcılıkları birbirinden farklı nitelikler taşımalarına karşın, “cinsiyet”e dayalı olmak bakımından ortak özellik taşırlar. Benzer biçimde “ırk” ve “etnik köken” ayrımcılıkları da birbirinden farklı nitelikler taşımalarına karşın, “ırk”a dayalı olmak bakımından ortak özellik taşırlar. Öte yandan sınıflamalar arasında her zaman keskin sınırlar çizilememektedir. Sözelimi kişinin giyimi, saç, sakal biçimi de inancına ilişkin kalıpyargıları canlandırarak inanca dayalı ayrımcılığa yol açabilir; ama bu da dış görünüme bakılarak verilmiş bir inançtır. Ayrıca ırka, toplumsal cinsiyete ya da yaşa dayalı grup düşmanlıkları büyük oranda görmeye dayanır, kişinin dış görünümüne bakarak ırkına, cinsiyetine ya da yaşına ilişkin bir kestirimde bulunulur. Segal (2013: 133-134)’in belirttiği gibi “Cinsiyet ve yaş kategorileri çoğu zaman birlikte işler.” Sözelimi yaşlı bir kadına, yaşlı bir erkeğe, genç bir kadına ve genç bir erkeğe yönelen grup düşmanlıkları arasında içerik bakımından farklılıklar vardır. Bu durumda cinsiyet ve yaş kategorileri birbirinden kolayca ayrılamaz; çünkü bu kategoriler birlikte grup düşmanlıklarına içerik oluşturur. Sonuç olarak, grup düşmanlıklarına temel oluşturan niteliksel özelliklerin hangi sınıfta inceleneceği, söylemin geçtiği bağlama ve üretim koşullarına göre belirlenmektedir (Günay, 2013: 41; Özudoğru, 2016: 154). Bu bölümde sırasıyla (1) cinsiyet, (2) ırk, (3) din, (4) yaş, (5) fiziksel görünüm ve (6) sınıf/tabaka temelinde grup düşmanlıkları ele alınmıştır.

2.3.4.1. Cinsiyet.

“Cinsiyet” kategorisi, grup düşmanlıklarının görüldüğü en geniş toplumsal kategorilerden biridir. Çünkü her insanın doğuştan gelen bir biyolojik cinsiyeti (sex), sonradan edindiği bir toplumsal cinsiyeti (gender) ve bir cinsel yönelimi (sexual orientation) bulunduğu için cinsiyet kategorisi neredeyse kaçınılmaz bir biçimde tüm insanları gruplara ayırmaktadır. Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet büyük ölçüde dış görünüşe bakılarak belirlendiği için toplumsal yaşamda bir kişinin bile cinsiyet kategorilerinin dışında kalması olanaksızdır. Grup düşmanlıkları olgusu açısından ise “cinsiyet”, kişilerin biyolojik cinsiyetleri, toplumsal cinsiyetleri ya da cinsel yönelimleri nedeniyle karşılaştıkları olumsuz inançları, tutumları ve davranışları kapsamaktadır.

Biyolojik cinsiyet, kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özelliklerdir (Rudman ve Glick, 2012: 6). Ancak bu özellikler kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği değil; yalnızca doğal bir cinsiyet farkını gösterir (Gökdağ, 2011: 131). Toplumsal yaşamda kadın ve erkeği tanımlamada önemli olan temel etmen ise toplumsal cinsiyet deneni ve toplumsal rolleri, algıları, beklentileri kapsayan tanımlamalardır. Toplumsal cinsiyet, kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine ilgi çekmektedir; kişinin kimliği ve kişiliği üzerinde epeyce yönlendirici olabilmektedir. Taylor ve diğerleri (2015: 344)’nin belirttiği gibi bir çocuğun giysilerindeki renkler, oynadığı oyunlar, seçtiği arkadaşlar ve benimsediği karakter özellikleri büyük ölçüde toplumsal cinsiyete dayalı olarak gelişir. Öte yandan Çelik (2008: 9), toplumsal cinsiyet teriminin kapsamının ilk ortaya çıkışından bu yana yalnızca bireysel kimliği/kışiliği değil, simgesel düzeyde kültüre ait erkeklik/kadınlık ideallerini ve yapısal düzeyde kurumlardaki/örgütlerdeki cinsel işbölümünü de içine alacak kadar genişlediğini belirtmiştir. Kısacası toplumsal cinsiyet, erken çocukluk döneminden başlayarak kişilerin toplumsal normlar, ahlak kuralları, düşünce ve davranış biçimleri doğrultusunda gelişmelerini kolaylaştırır.

Toplumsal cinsiyet kimliği (gender identity) ise kişinin kendini kadın ya da erkek olarak tanımlamasıdır (Butler, 2012: 65; Çelik, 2008: 15; Golombok ve Fivush, 1996: 3). Toplumsal cinsiyet kimliğinin gelişimi ardışık bir süreçtir. Bu kimlik, kişinin kendini kadın ya da erkek olarak tanımlamasıyla gelişmeye başlar ve toplumsallaşma sürecinde gelişmeyi sürdürür. Toplumsal yaşamın cinsiyet açısından düzenlenmesi ise birtakım inanç, tutum ve davranışlarla gerçekleşir. Toplumsal cinsiyet inanç dizgesi (gender belief system), toplumsal cinsiyet algısına ilişkin bütün bir inanç yapısını anlatır.

Toplumsal cinsiyet ile ilgili tanımlayıcı ve kuralcı öğeleri içeren bu dizge, kadın ve erkek için uygun toplumsal rolleri kapsar.

Toplumsal anlamda kadına ve erkeğe uygun görülen roller çoğu zaman birbirinden kesin bir biçimde ayrılır. Whitley ve Kite (2010: 463)'ın "cinsiyet kutuplaşması" adı ile belirttiği bu olgu, insanların cinsiyet ile ilgili değişmez inançlarını belirtmede kullanılır. Daha açık bir deyişle, insanlar dişil olanın eril olamayacağına; eril olanın da dişil olamayacağına inanır. Böylece eril olanın tüm boyutlarıyla eril; dişil olanın da tüm boyutlarıyla dişil olduğu sonucunu çıkartılır. "Dişil" ve "eril" olma durumu tüm toplumsal yönleriyle birlikte birbirinden ayrılmış olur.

Toplumsal cinsiyet, en temel toplumsal sınıflandırmalardan biridir. Bu sınıflandırma, cinsiyet kategorilerini en iyi örneklendirdiği düşünülen kurgusal bir kişiyi ölçüt alır. Başka bir deyişle, kadın olmanın bütün özelliklerini kendinde topladığı düşünülen bir kadına ve erkek olmanın bütün özelliklerini kendinde topladığı düşünülen bir erkeğe göre toplumdaki kadınlara ve erkeklere değer biçilir. Bu değerlendirmeler aynı zamanda cinsiyete dayalı beklentileri içerir; çünkü bunlar kimin, nerede, nasıl davranacağına ilişkin kestirimde bulunmayı kolaylaştırır. Alanyazındaki pek çok örnekte belirtildiği gibi (Gökdağ, 2015: 136; Taylor vd., 2015: 345; Yaşın-Dökmen, 2015: 104) kadından evlenip çocuk sahibi olması, ev işleriyle ilgilenmesi, duygusal yönden sakin, ince, duyarlı vb. olması; erkeğin ise çalışıp para kazanması, ailesini koruyup kollaması, aynı zamanda çalışkan, güçlü ve girişimci olması beklenir. Kısacası toplumsal cinsiyete dayalı sınıflamalar, toplumsal beklentilerin temelidir.

Toplumsal cinsiyet rolleri (gender roles) ise büyük ölçüde toplumsal beklentilere göre biçimlenir. Bu roller "Kadınlara ve erkeklere gönderme yapan toplumsal beklentileri ortaya koyar" (Marshall, 2003: 98, 624). Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsallaşma sürecinde kazanılır. Bu sürecin ilk ve en önemli ögesi olan aile, erken dönemden başlayarak çocuğa cinsiyetini ve bu cinsiyete uygun rolleri sezinletir. Sözelimi kız çocuğa pembe, erkek çocuğa mavi giysiler giydirilmesi (Taylor vd., 2015: 343); kız çocuğun "prensesim", "şekerim"; erkek çocuğun "koçum", "yiğidim" gibi sözlerle sevilmesi; kız çocuğa oyuncak olarak tavşan, bebek, mutfak takımı; erkek çocuğa aslan, araba, silah alınması (Yağan-Güder ve Alabay, 2016) toplumsal cinsiyet rollerinin birbirinden ayrılmasını kolaylaştırır. Benzer biçimde kız çocukları toz almak, sofrayı kurmak gibi ev içi işlere; erkek çocukları bakkaldan ekmek almak, çöpü dışarı çıkarmak gibi ev dışı işlere yönlendirmek de aile içi cinsiyete dayalı işbölümünün pekişmesine neden olabilir. Çünkü kadının ve erkeğin günlük yaşamını birbirinden farklı

etkinliklerle geçirmesi, onların farklı ilgiler ve uzmanlık alanları geliştirmelerini sağlar. Ailede öğrenilen toplumsal cinsiyet rolleri okul, toplumsal çevre ve kitle iletişim araçlarıyla yaygınlaşmayı sürdürür.

Toplumsal cinsiyet rolleri, cinsiyete dayalı kalıpyargıların oluşmasında etkilidir. Çünkü bu kalıpyargılar kimin, nerede, nasıl düşünmesi ve davranması gerektiğine ilişkin kuralları içerir. Bu kurallara uyanlar ve uymayanlar için çeşitli etiketleme ve damgalama yolları belirler. “İnsanları ve nesnelere erkek ya da kadın olarak gruplara ayırma eylemine ve sürecine toplumsal cinsiyet damgalaması ya da cinsiyet tiplemesi adı verilir” (Taylor vd., 2015: 343). Bu süreçte “Erkek ve kadınların en yaygın kişisel özelliklerine ilişkin inançlara toplumsal cinsiyet kalıpyargısı denmektedir” (Gökdağ, 2015: 133). Toplumsal cinsiyet kalıpyargıları günlük yaşamdan uzmanlık alanlarına kadar geniş bir alanda etkili olur. Sözelimi “Kadınların iyi araba kullanamadıklarına ilişkin bir kalıpyargımız varsa, bir kadın arkadaşımızın arabasına bindiğimiz zaman hata beklentimiz bir erkeğin arabasında olduğundan daha yüksek, kendimizi rahat hissetme olasılığımız ise daha düşük olur” (Kağıtçıbaşı, 2006: 251).

Kişileri cinsiyetlerine göre sınıflamanın, insanın doğal ve tepkisel işleyişinin bir sonucu olduğu düşünülür. Görünüşe bakılarak karar verilmesi nedeniyle, toplumsal cinsiyet en önemli sınıflamalardan biri olarak görülür (Blaine, 2007: 101). Golombok ve Fivush (1996: 16), görüntünün olmadığı klasik telefon görüşmelerini örnek göstererek cinsiyetine ilişkin hiçbir bilginin olmadığı kişilerle telefonda konuşurken kendimizi rahatsız ve gergin hissettiğimizi belirtir. Bu durum, iletişim kurduğumuz kişileri görmeyen ya da cinsiyetine ilişkin bilgi sahibi olmanın, cinsiyetle ilgili kalıpyargılarımızı belleğimizden çağırdığımız, böylece duruma en uygun beklenti, tutum ve davranışlar geliştirdiğimiz düşüncesini akla getirmektedir. Burada sözü geçen beklenti, tutum ve davranışlar genellikle toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından yola çıkarak oluşur.

“Cinsiyet” kategorisindeki kalıpyargılar yalnızca toplumsal cinsiyet ile sınırlı değildir; cinsel yönelim de “cinsiyet” kategorisi içinde yer alır. “Cinsel yönelim (sexual orientation) bir kişinin kendi cinsinden bir kişiye, başka bir cinsten kişiye ya da hem kadına hem erkeğe cinsel çekim duymasını yönlendiren niteliklidir” (Golombok ve Fivush, 1996: 3). Ancak bir kişinin cinsel yönelimi, onun cinsel rolüne ilişkin bir bilgi vermez. Karşıcinsellik (heterosexism) şunları söyler: “(1) Aynı cinsiyetten kişilerin ilişkisi yasaktır. (2) Evlilik, karşı cinsel tanımlamalara göre yapılır. (3) Eşcinsel olduğunu açıkça belirten bir kişi askere alınmaz. (4) Bazı dinsel düzenlemeler

eşcinselliği kınar ve eşcinsellerin ruhban sınıfına katılmasına izin vermez. (5) Eşcinseller, kitle iletişim araçlarında pek seyrek yer alır ve genelde olumsuz bir biçimde betimlenirler” (Jones, 2002: 40).

“Cinsiyet” kategorisindeki kalıpyargılar, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim ile ilgili bilgi, inanç, kanı, düşünce ve görüşlerden oluşur. Yaşın-Dökmen (2015: 104)’in tanımıyla “Cinsiyet kalıpyargıları toplumun bir grup olarak kadınlardan ve bir grup olarak erkeklerden beklediği bazı davranış ve özelliklerdir.” Bu davranışlar ve özellikler genel anlamda kadınsı ve erkeksi olmanın ölçütleridir. “Erkeklerle ilgili kalıpyargılar bağımsızlık, güçlülük, özgüven vb. eylemsel ve araçsal yeterlikler kümesi olarak sunulur. Kadınlara ilgili kalıpyargılar ise duygusallık, yardımseverlik, yumuşakbaşlılık gibi toplumsal sevecenlikler kümesi olarak sunulur” (Whitley ve Kite, 2010: 460-461). Kadının ve erkeğin yüzündeki karakteristik özellikler toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını etkiler. Sözelimi, tipik erkek yüzünün sembeleri belirgin kaşlar, kemikli burun, geniş çene ve olgun bir görünümüdür. Tipik kadın yüzünün sembeleri ise büyük gözler, belirgin yanaklar, küçük çene ve bebeksi bir görünümüdür. “Araştırmalar tipik erkek yüzü sembelerinin güçlü, baskın, zeki olmakla; tipik kadın yüzü sembelerinin ise zayıf, uysal ve saf olmakla ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur” (Whitley ve Kite, 2010: 463).

Cinsiyet kategorisindeki kalıpyargılar, önyargıların oluşmasında etkilidir. Başka bir deyişle, cinsiyetçi kalıpyargılar benimsenmeye başlandığında ve insanları değerlendirmelerde bir ölçüt olarak kullanıldığında cinsiyetçi önyargılara dönüşmüş olur. Özellikle olumsuz kalıpyargılar, olumsuz duygu öğeleriyle desteklendiğinde kadına/erkeğe yönelik önyargının önü açılmış olur. Bu önyargılar, Özüdoğru (2016: 170)’nun belirttiği gibi kitle iletişim araçlarında haberlere konu olan kadınların ve erkeklerin sunumu arasında ayırım olmasına ve cinsiyetçi önyargıların yeniden üretilmesine yol açabilir. Cinsiyetçi önyargılarla bağlantılı olan davranışlar kadına/erkeğe yalnızca cinsiyeti nedeniyle farklı ve küçümseyici davranma biçimini aldığıdaysa cinsiyete dayalı ayrımcılık gerçekleşmiş olur. Cinsiyete dayalı ayrımcılık dendiğinde, öncelikle kadınların kadın oldukları için uğradıkları ayrımcılık akla gelir (Bora, 2013: 177). Alanyazındaki pek çok araştırma da kadına yönelik ayrımcılık üzerine odaklanır (Aslan, 2010a: 19-36; Swim ve Campbell, 2003: 224). Toplumsal cinsiyet söz konusu olduğunda, başlıca iki sınıf ayırımı yapılır: dişil ve eril (Yaşın-Dökmen, 2015: 20). Bu iki sınıfı temsil eden kadın ve erkek de kendi içinde alt sınıflara ayrılır. Sözelimi meslekler (işkadını, sekreter), aile rolleri (ev kadını, ev erkeği, aile babası), düşünce

dizgeleri (burjuva kadın, feminist kadın), fiziksel görünüm (atletik kadın, atletik erkek), cinsellik (çekici kadın, maço erkek) bu kümelerden bazılarıdır (Bora, 2013: 176; Hortaçsu, 2014: 236). Türkiye ölçeğinde düşünüldüğünde kadınla ilgili en yaygın tipler namus (virginity) kavramına göre belirlenir: namuslu ve namussuz. Bu ayırım, kadınları ataerkil kodlara göre biçimlendirir. Aynı zamanda “Ayrımanın belirsizliği kadınların sürekli bir korku ve kuşkuyla yaşamasına yol açar. Çünkü namuslu ve namussuz olma ayırımı, bağlamsal ve durumsal olduğu kadar keyfidir de” (Bora, 2013: 186).

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW, 1979: 2)’nin ilk maddesi, kadınlara yönelik ayrımcılığı tanımlar. Buna göre ayrımcılık: “Kadınlara karşı ayırım, kadınların, medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, toplumsal, kültürel, medeni ya da diğer alanlardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanımlanmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanmasını engelleyen, bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım ve kısıtlamadır”. Sözelimi, Browne (2014: 452)’nin belirttiği gibi kadınların ağırlıklı olarak düşük düzeyde ve düşük ücretli işlerde çalıştırılmaları (dikey ayrımcılık) ve kadınların yoğunlaştığı mesleklerin “kadın mesleği” olarak tanımlanıp değersizleştirilmesi (yatay ayrımcılık) kadınlara yönelik ayrımcılığın yaygın örnekleridir.

“Kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığının iki boyutu vardır. Birincisi kadını zayıf görmeye ve korumaya dönük ayrımcılık, ikincisi kadını aşağılamaya ve ikincileştirmeye dönük ayrımcılık” (Çelik, 2008: 31). Birincisinde kadın fiziksel ve ruhsal yönlerden zayıf görülür ve korumaya alınır; sözelimi askerlik, avcılık, madencilik gibi fiziksel ve ruhsal dayanıklılık gerektiren meslekler, genellikle bu işleri zaten yapabileceğine inanılan erkekler tarafından üstlenilir. Ev içinde mobilyaların yerlerinin değiştirilmesi; alışveriş poşetlerinin ya da valizlerin taşınması gibi fiziksel güce dayalı işler de genellikle erkeklerin işidir. Aslan (2010a: 35) da “Türkiye’de Çocuklara Önerilen 100 Temel Eser’de Kadının Sunuluşu Üzerine Bir Çözümleme” adlı çalışmasında çocuk kitaplarının çoğunlukla cinsiyetçi bir bakış açısıyla hazırlandığını; başka bir deyişle, kadın ve erkek karakterlerin basmakalıp bir biçimde sunulduğunu bulgulamıştır. İkincisinde ise kadın, insan olarak önemsiz ve değersiz görülür. Bora (2013: 181-184)’nın örneklediği gibi kadının miras ve mülkiyette erkeklerle eşit haklardan yararlanamaması, fiziksel ve ruhsal şiddet görmesi ve eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamaması kadınları aşağılayan ve ikincilleştiren ayrımcılık türüne girer.

Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, cinsiyet rollerinin doğal, değişmez ve biyolojik varlığımıza bağlı şeyler olduğu varsayımına dayanır (Blaine, 2007: 116). Buna göre kadınların ve erkeklerin birbirinden tamamen ayrı iki cins olduklarına ilişkin tartışılmaz, sorgulanmaz, değişmez bir öykünün içinde yaşadığımız düşünülür. Kadınlar Marstan Erkekler Venüs'ten görüşü, kitle iletişim araçlarında kadın ve erkek arasındaki 10 farka odaklanan içerikler, kadınlar/erkekler ne ister konusunu ele alan filmler vb. pek çok örnek kadın ve erkeğin bütünüyle ayrı görüldüğünü gösterir. Bu bakış açısı, gerek toplumsal işbölümünün gerekse aile içi işbölümünün cinsiyete dayalı olarak biçimlenmesinde etkili olur.

“Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, yalnızca kadınların toplumsal kaynaklardan eşit biçimde yararlanamamalarını engellemekle kalmaz, karşı cinsellikten farklı cinsel yönelimleri olan bireylerin de temel insan haklarının çiğnenmesine yol açar” (Bora, 2013: 184). Ayrıca cinsel davranışlardaki farklılıklar da ayrımcılığa gerekçe gösterilebilir. Kısacası, toplumsal normlara uymadığı düşünülen cinsel davranışlar ve cinsel yönelimler cinsiyete dayalı ayrımcılığı ve nefret suçunu meşrulaştırmaya yarayan sözde gerekçeler olarak iş görebilir.

Cinsel yönelime dayalı ayrımcılık diğer ayrımcılık türlerinden birkaç noktada ayrılır. Birincisi, ırk ve cinsiyet görünür karakteristik özelliklerdir; ama cinsel yönelim daha az görünür. Önyargı ve ayrımcılıkla karşılaştıklarında pek çok eşcinsel, cinsel kimliğini saklar. Ancak böyle bir kendini saklama (self-concealment) olumsuz duygusal ve ruhsal sonuçlara yol açar. İkincisi, ırkçılığın ve cinsiyetçiliğin toplumsal baskı yoluyla kişinin yaşamını etkileyen güçlü ekonomik ve ruhsal araçları olmasına karşın, kişiler ırksal kimliklerini oluşturan görünüşlerini yok saymazlar. Öte yandan, pek çok eşcinsel cinsel kimliklerini gizli tuttıkları sürece toplumun hoşgörüsünü kazanabileceklerine inandırılmıştır. “Toplumun bu iletileri ve uyarıları, eşcinselleri toplumda görünmez kılar ve onların kimliklerini yok sayar” (Jones, 2002: 47). Türkiye’de eşcinselliği yasaklayan herhangi bir yasa olmamasına karşın cinsel yönelim ayrımcılığı yaygındır. Bu ayrımcılık, eşcinselliğin bir hastalık olarak görülmesi, eşcinsellerin tedavi edilmesi gerektiğini düşünülmesi, eşcinsellerin ve cinsel geçiş yapanların öldürülmesi gibi geniş bir alanda insan hakkı ihlali yaratır (Bora, 2013: 184).

Özetle grup düşmanlıkları açısından cinsiyet, toplumsal cinsiyet olgusuna odaklanır. Toplumsal cinsiyet ise kadın-erkek arası maddi eşitsizlik, olağanlaşmış cinsiyetçi işbölümü, cinsel davranışı/yönelimi farklı olanlara yönelik nefret söylemi vb. pek çok yolla cinsiyetçi kalıpyargıların pekişmesini kolaylaştırır. Özellikle kitle iletişim

araçları, cinsiyetçi kalıpyargıların toplum tarafından benimsenmesinde ve sağduyuya dönüştürülmesinde etkili olur. Tutumlarla desteklenen cinsiyetçilik “önyargı”, davranışlarla desteklenen cinsiyetçilik ise “ayrımcılık” boyutuna ulaşır.

2.3.4.2. *İrk.*

İrka dayalı grup düşmanlığı, herhangi bir ırkın diğer ırklardan üstün olduğu varsayımına dayanan grup düşmanlığı türüdür. İrka dayalı grup düşmanlıkları, yeryüzünde çeşitli biyolojik ırkların olduğu ve bunlar içinde “üstün” bir ırkın bulunduğu yönündeki kalıplaşmış inanca dayanır. Bu inanca göre “üstün ırk”, genellikle “ben”in içinde olduğu toplumsal grubun ırkıdır. Üstün ırka değer biçilirken gruplararası karşılaştırmalar yapılır. Bu karşılaştırmalarda sözgelimi, “geri ve ilkel Siyahlar” ile “uygar ve gelişmiş Beyazlar” (Somersan, 2013: 202) gibi tipik kalıpyargılar üretilebilir. Bu kalıpyargılar “biz” ve “onlar” arasında yaşanan dikey ayrışmanın ilk somut göstergesidir; ancak değişen toplumsal koşullar bu göstergelerin de zamanla değişmesine yol açar. Günümüzde insan ırkları arasında biyolojik ve kalıtsal bakımdan anlamlı bir farkın bulunmadığı bilimsel verilerle kanıtlanmış (Brender vd., 2008: 333; Harari, 2018: 104; Ramsey, 2018: 5; Somersan, 2013: 202) olsa da ırkçılık yeni ve örtük biçimlerde var olmayı sürdürmektedir. Gay (2014: 20-21)’e göre kişiler aşağılayıcı sözler, dışlayıcı davranışlar, ırkçı tehditler, alaycı bakışlar ve kırıcı takma adlarla karşı karşıya kalabilir; bu nedenle kişilerin akademik başarıları, ruhsal sağlıkları ve özgüvenleri olumsuz yönde etkilenebilir. Kısacası Guillaumin (1995: 107)’in belirttiği gibi “Artık ırk olmamasına karşın ırkçılık hâlâ vardır ve insanları öldürür.” Bu nedenle, ırk ve ırkçılıkla ilgili temel sorunların belirlenmesi ve bunların tarihsel zamandaki değişiminin izlenmesi önemlidir.

İrk kavramıyla ilgili en önemli sorun, ırkın biyolojik temeline ilişkin yeterli bilimsel kanıtın bulunmamasıdır. Araştırmalar insanlar ırksal önyargıların doğru olmadığına ilişkin bilgi alsalar ve aykırı örneklerle karşılaşsalar da bu önyargılarını büyük ölçüde değiştirmediklerini ortaya koymuştur (Browne, 2014: 466). Özellikle “İnsan Genom Projesi” (Human Genome Project) kapsamında yapılmış güncel araştırmalar insanın biyolojik ırkları olduğu görüşünü çürütmüştür. Bu projede çalışan biliminsanları insanlığın % 99,9 oranında birbiriyle aynı kalıtsal altyapıya sahip olduğunu; davranışsal, fiziksel, kişiliksel farklılıklar olarak görülen kalıtsal özelliklerin ise geriye kalan % 0.01’lik dilimde yer aldığını ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, hiçbir kalıtsal çeşitlenmenin Siyah’ı Beyaz’dan, Asyalı’yı İspanyol’dan

ayırmak için kullanılmayacağını belirtmişlerdir (Akman ve Tuncer, 2007). Öte yandan çıplak gözle bakıldığında, açık tenli ile Beyaz; koyu tenli ile Siyah arasında birtakım ayrımlar olsa da bu ayrımların göreceli olduğu (Blaine, 2007: 80) bilinmektedir. Kısacası ırksal olduğu düşünülen özellikler bilimsel açıdan anlamlı değildir; ancak ırkçılık var olmayı sürdürmektedir.

İrkçilik (racism), “Varsayılan kimi toplumsal, ruhsal ya da bedensel özellikleriyle ilişkilendirerek belli bir ırka yönelik ayrımcılığı haklı gösteren belirlenimci düşünüş ve eylemlerdir” (TÜBA, 2011: 566). Fiziksel görünümü birbirine benzer olan bir grubun bir başka gruba boyun eğmesine yol açan tutum, eylem ya da kurumsal düzenlemelerdir. “İrk” teriminin tarihsel süreçte geçirdiği anlamsal değişik “ırkçılık” teriminin de anlamsal değişiklik geçirmesine yol açmıştır. Daha açık bir deyişle, günümüzde “ırk” terimi artık kalımsal/biyolojik farklılıklardan çok kültürel farklılıkları belirtmede kullanılır. Bu nedenle genetik/biyolojik farklılıkları temel alan “klasik ırkçılık” yerini kültürel farklılıkları temel alan “yeni ırkçılığa” bırakmaktadır. Klasik ırkçılık (classic/overt/old fashioned racism), ten rengi ve beden görünümü gibi özelliklere dayanılarak yapılan ırkçılıktır. Sözelimi “Siyahların ve Beyazların birbiriyle evlenmelerinin pek de iyi bir fikir olmayacağı” (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 2007: 373) görüşü klasik ırkçılıktır ve böylesine açık bir biçimde dile getirilen ırkçı söylemler günümüzde büyük ölçüde azalmıştır. Bu nedenle klasik ırkçılık, yerini daha çok “yeni ırkçılık” biçimlerine bırakmıştır. Yeni ırkçılık (new/modern racism) ise “Biyolojik farklılıktan çok, kültürel farklılık kavramına odaklanır” (Giddens, 2008: 574). Geçmişteki biyolojik ırk tanımı ve ayrımcılığı, günümüzde başka kültür dünyasına ait insan gruplarını da kapsayacak biçimde genişlemiş ve “yeni ırkçılık” adını almıştır. Devine ve diğerleri (2003: 201)’nin belirttiği gibi uzun yıllar yaygın olan klasik ırkçılık, yerini yeni ırkçılığa bırakmıştır. Buna göre “ırk”ın ilk baştaki anlamından çok daha geniş ve çok daha derin anlamları olduğu görülmektedir. Kültürel dışlama, etnik-merkezcilik, Yahudi karşıtlığı, göçmen karşıtlığı, nefret söylemi gibi pek çok tartışma konusu artık ırk temelli ayrımcılık kapsamında yer almaktadır.

İrkçiliğin anlam genişlemesine uğramasıyla ilgili olarak Browne (2014: 458) “İnsan davranışı büyük ölçüde toplumsallaşmanın sonucudur ve yalnızca biyolojik ölçütlerle açıklanamaz” demiştir. Başka bir deyişle, bilimsel araştırmalar insan davranışını hem biyolojik hem de toplumsal açıdan incelemeye başlamıştır. Bunun sonunda, geçmişte yalnızca kalımsal ayrımlara dayalı olarak açıklanmaya çalışılan birtakım davranışlar günümüzde dil, toplum ve kültür ilişkileri içinde açıklanmaya

çalışılmaktadır. Bu değişimde 20. yüzyıl başlarında yaşanan ekonomik ve toplumsal yıkımlar etkili olmuş ve klasik ırkçılık zayıflamaya başlamıştır. Ancak “21. yüzyılda gerçekleşen ekonomik ve toplumsal yeniden yapılanma ırkçılığın dayandığı öğeleri de önemli ölçüde ekonomik ve kültürel ayrılıklara taşıyarak yeniden biçimlendirmiştir” (Yılmaz, 2008: 14). Sözelimi göçmenler ve azınlıklar, apaçık bir ayrımcılığa uğramasalar da toplum tarafından genellikle ya acıma ya da kınama gibi iki ayrı uçta tepkiler almaktadır. Onların kişisel ilgi, istek ve gereksinimleri ise alanyazında “kültürel körlük” olarak adlandırılan (Gay, 2014: 26) ilgisiz tutumlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Günümüzde yeni ırkçılık kavramı altında tartışılan konuların başında “kültürel ırkçılık”, “etnik kökene odaklanma”, “yabancı düşmanlığı” ve “aşırı ulusçuluk” yer almaktadır. “Kültürel ırkçılık” (cultural racism), “Kültürel bakımdan farklılıkları olan ırksal ya da etnik bir grubun inançlarının ve davranışlarının değerini düşürme” (Jones, 2002: 32) olarak tanımlanır. Sözelimi “Eğitim ortamlarında Latin Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin akademik başarılarından çok toplumsal başarılarının ödüllendirilmesi” (Gay, 2014: 75) gerçekte bu öğrencilerin akademik başarılarının göz ardı edildiği ya da değersizleştirildiği anlamına gelmektedir. Kültürel ırkçılığın temelinde ise etnik kökene odaklanma eğilimi bulunmaktadır. “Etnik kökene odaklanma” (ethnicity) ise “Bir toplumsal grup tarafından dil, din, giyim biçimi, yemek kültürü, tarih ve deneyimler gibi paylaşılan ortak kültür” (Browne, 2014: 458) anlamına gelmektedir. Günümüzde ırk ve etnik köken arasındaki ayrım belirsizleşmiştir ve bir zamanlar “ırk” olarak tanımlanan gruplar bugün “etnik kökene dayalı grup” olarak tanımlanmaktadır. “ABD’de 20. yüzyılın başlarında farklı ulus ya da din adlarıyla anılan pek çok göçmen grup, baskın beyaz nüfustan ayrılarak “ırksal gruplar” (racial groups) olarak görülüyordu. Bugün ise bu gruplar, beyaz nüfusun içinde yer alan “etnik kökene dayalı gruplar” (ethnic groups) olarak görülmektedir” (Jones, 2002: 29-30).

“Yeni ırkçılık” kavramı altında tartışılan konulardan bir diğeri “yabancı düşmanlığı” (xenophobia)’dır. Yabancı düşmanlığı “Yabancılara karşı, o ülkenin gerek resmi gerekse sivil odaklarınca, başta ekonomik nedenler olmak üzere takınılan olumsuz tutum” (TÜBA, 2011: 1225) olarak tanımlanır. Bilgin (2016: 438)’in belirttiği gibi yabancı düşmanlığı ırkçılığın bir özelliği olarak düşünülebilir; ancak ırkçılıkta yabancı ile biyolojik, özsel ve mutlak bir ayrım olduğu düşüncesi temeldir; buna karşılık yabancı düşmanlığının odak noktasında yabancından nefret etme bulunmaktadır. “Avrupa ülkelerinde başlangıçta “uygarlık farklılığı” temeline dayandırılan yabancı düşmanlığı,

Roma İmparatorluğu'nun yıkılması ile dinsel farklılık biçimine dönüşmüştür. Orta Çağ'da devletler dinleri ile özdeşleştirilmeye başlanmış ve Hristiyan-Batı ile Müslüman-Doğu kavramları bu dönemde ortaya çıkmıştır” (Mora, 2011: 9). Kısacası yabancı düşmanlığı genellikle ırk, din ve etnik köken farklılığı nedeniyle yabancılara karşı korku ve nefret duyguları beslemektir.

“İrk” kategorisinde değerlendirilen başka bir kavram, “aşırı ulusçuluk” (chauvinism)’tur. Aşırı ulusçuluk “Değişik ırklar ve uluslar arasında kendi ırkını ve ulusunu öne çıkararak üstün görmeye dayanan; değişik ırk ve uluslar arasında düşmanlık yaratmayı amaçlayan ve bu yolda kışkırtmada bulunan akım” (TÜBA, 2011: 79)’dır. Aşırı ulusçuluğun en önemli özelliği, iç-grubun “olumlu” (sözelimi hoşgörülü ve misafirperver olmak gibi); dış-grubun ise “olumsuz” (sözelimi barbar ve yobaz olmak gibi) etiketlerle damgalanmasıdır. Sözelimi küçük çocukların kimlerle oyun oynayacağı (Ramsey, 2018: 3), yetişkinlerin kimlerle evleneceği (Allport, 2016: 145), öğretmenlerin hangi öğrencilerden ne kadar akademik başarı bekleyeceği (Gay, 2014: 75), yazarların kurgusal nitelikli kitaplarda karakterleri nasıl betimleneceği (Millas, 2013: 106) gibi pek çok karar aşırı ulusçu damgalamalardan etkilenebilir. İrkçılığın daha ileri boyutlarında ise bir ulusu, ırkı ya da etnik kökeni hedef alan ve yakın tarihte Almanya, Irak, Yugoslavya ve Ruanda’da örnekleri görülen soykırım suçları görülebilir (Hogg ve Vaughan, 2017: 367).

Aşırı ulusçuluk kavramı ile “ulusçuluk”, “yurtseverlik” ve “ırkçılık” kavramları arasında birtakım benzerlikler ve ayrılıklar bulunur. Birincisi, aşırı ulusçuluk ile ırkçılık genellikle aynı üretim ilişkisinden beslendiği ve aynı sermaye sınıfının çıkarlarına uygun düştüğü için bu iki kavram arasında benzerlik vardır. Millas (2013: 107)’ın belirttiği gibi tarih içinde değişmeyen olumlu/olumsuz ulusal özelliklerin vurgulanması bu yakınlığı göstermekte ve “öteki”nin böylesine olumsuz algılanması kaçınılmaz olarak önyargıları ve ayrımcılığı beslemektedir. İkincisi, “ulusçuluk” ile “yurtseverlik”, ulusunu sevme ve ona tutkuyla bağlanma bakımından birbirine benzeyen kavramlardır; ancak ulusçuluğun nerede bittiği ve aşırı ulusçuluğun nerede başladığı sorusu önemli bir tartışma konusudur. Bu tartışmada İpşiroğlu (2013: 29), aşırı ulusçuluğun sorunlu yönünün vatanseverlik ya da vatana bağlılık değil de köktenci bir anlayışı benimsemek olduğunu; çünkü farklı olana düşmanlık, saldırganlık ve şiddet göstermenin gerçekte köktenci anlayıştan kaynaklandığını belirtmiştir. Benzer biçimde Harari (2018: 115), sorunun başlama noktasının ılımlı vatanseverliğin aşırı ulusçuluğa dönüşmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kendi ulusunun her ulus gibi eşsiz olduğuna inanmak yerine diğer uluslardan üstün

olduğuna inanmanın, yalnızca kendi ulusuna bağlılık beslemenin ve başka uluslara karşı herhangi bir yükümlülüğün olmadığını düşünmenin sorunlu bir bakış açısı olduğunu açıklamıştır. Üçüncüsü, “aşırı ulusçuluk” ve “ırkçılık” kavramları köktenci bir anlayışa dayandığı için bu iki kavram arasında benzerlik vardır: ancak alanyazında belirtildiği gibi (Browne, 2014: 458; Hogg ve Vaughan, 2017: 368) günümüzde “ırkçılık” terimi “yeni ırkılıkı” da içine alarak anlam genişlemesine uğramış ve her türlü köktenci, aşırlıkı ve ayrımcı tutumu/davranışı kapsamaya başlamıştır.

Irkçılığın görülme düzeyleri çeşitlidir. Wieviorka (2010: 269), ırkçılıkla ilgili iki ana, iki ara olmak üzere toplam dört düzeyden söz eder. Bu düzeylerden ilk ikisi bireysel/tekil; son ikisi ise yönetim, politika, hukuk ile bütünleşmiş örgütlü tutum ve davranışları ifade etmektedir. “Alt-ırkçılık (infraracism) gündelik yaşamda, bireylerdeki tekil tutum ve davranışları kapsayan pek sınırlı ve zayıf bir ırkçılıktır. Bölünmüş ırkılıkı (split racism) ise temel bir soruna dönüşmeye başlamış, ancak güçlü siyasi ifade bulamamış ırkçılıktır. Politik ırkılıkı (political racism), aydınlar ve siyasetçiler arasında tartışma başlatan ve pratik olarak birtakım örgütlenme biçimleri öneren ırkçılıktır. Tam ırkılıkı (total racism), yönetimin ırkçı ilkeler üzerinde yapılandığı birleşik ve bütünsel ırkçılıktır. Wieviorka (2010: 269), yukarıda sözü edilen dört düzeyi basitleştirmek adına, düzeylerin ikiye indirgenebileceğini, ırkçı tutum ve davranışların “siyaset-altı ırkılıkı” ve “siyasal ırkılıkı” olarak gruplanabileceğini belirtmiştir. Brander ve diğerleri (2008: 334) ise ırkçılığın görülme düzeyi ile ilgili olarak dört düzeyden söz eder: “kişisel düzeyde ırkılıkı”, “kişilerarası ilişki düzeyinde ırkılıkı”, “kurumsal düzeyde ırkılıkı” ve “kültürel düzeyde ırkılıkı.” Genel bir değerlendirme yapıldığında ırkçılığın görülme düzeyleriyle ilgili sınıflamaların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülür.

“Irk ayrımcılığı” (racial discrimination) bir ırkın, çoğunlukla kendi ırkının “stn” olduğu inancına dayalı olarak diğer ırkları aşağılama, dışlama, smrme ve kısıtlama amacı taşıyan söz ve eylemler için kullanılır. Bu kavram, “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme” (IAOKIS, 2002: 3)’de “Siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve kamusal yaşamın herhangi bir alanında insan haklarının ve temel özgürlüklerin tanınmasını, uygulanmasını ve bunlardan yararlanılmasını ortadan kaldırmak ya da zayıflatmak amacı taşıyan ve ırk, renk, soy ya da ulusal/etnik kökene dayalı olarak yapılan her türlü ayırma, dışlama, kısıtlama” olarak tanımlanmaktadır. Irk ayrımcılığı “Irka, renge, soya, ulusal ya da etnik kökene dayanarak, temel insan haklarının herkese eşit koşullarda uygulanmaması gerektiğini ileri süren inanç ve ideoloji” (TÜBA, 2011: 565)’dir. Irk ayrımcılığının temelinde “ırkılıkı” (racism) denen belirlenimci

düşünce biçimi bulunur. Irkçılık “Bir ırkın diğer bir ırktan doğal olarak üstün olduğuna bilinçli ya da bilinçsiz olarak inanmaktır” (Brander vd., 008: 333). Bu tanıma göre ırkçılık “üstün” ırkın “aşağı” ırk üzerinde egemenlik kurmasını haklı gösteren belirlenimci düşünüş ve eylemlerdir.

Browne (2014: 466), ırk ayrımcılığına şu örneği verir: Sözelimi “İrksal anlamda önyargı sahibi bir polis memuru gücünü Siyah ya da Asyalı insanlarda Beyazlara göre daha fazla kusur bulmada kullanabilir ve onları caddede durdurup ne yaptıklarını sorabilir.” Alanyazında ırkçı ayrımcılığa yakın tarihsel geçmişten verilen diğer örnekler şunlardır: Avrupalı Yahudilerin ticaretten/meslekten dışlanması ve yüksek vergilerle cezalandırılması, Romanların göçe zorlanması ve komünist rejimlerde asimile edilmesi, Almanya’da Türklere karşı nefret söylemi geliştirilmesi ve Türk evlerinin yakılması, Amerika’da Asyalı göçmenler kendi dillerini konuştuklarında alay edilmesi ve onlara onur kırıcı takma adlarla seslenilmesi (Flowers, 2013: 216; Gay, 2014: 21; Mora, 2011: 96-99). Kısacası ırk ayrımcılığı, yaşam biçimi, gelenekleri ve kültürel özellikleri bakımından “öteki” olarak görülen kişilere/gruplara karşı ayrımcı ve düşmanca davranışlarda bulunmaktır.

İrk ayrımcılığı nedeniyle tarihsel geçmişte ya da günümüzde haksızlığa uğrayan pek çok toplumsal grup bulunur. Bunların önemli bir bölümünü göçmenler ve sığınmacılar oluşturur. Sözelimi “Avrupa’da birçok göçmenin ve sığınmacının temel hakları ve onurları çiğnenmektedir. Bu gruplar güven ortamının yetersizliğinden kurtulmak için ailelerini, evlerini ve ülkelerini terk etmek durumunda kalmaktadır” (Brander vd., 2008: 335). Çokkültürlülüğe ve kültürel değerlere duyarlı olmayan eğitim yaklaşımları ise bazı durumlarda bu ayrımcılığın daha da pekişmesine yol açabilmektedir. Bu konuda Gay (2014: 86), egemen kültürel normlara uyum göstermiş ve gösterememiş öğrenciler arasında da ayırım oluştuğunu belirtmiş ve uyum gösteren öğrencilerin “kültürel yozlaşma”, göstermemiş öğrencilerin ise “nitelikli eğitimden mahrum kalma” sorunlarıyla karşılaştığını ileri sürmüştür. İrk ayrımcılığı nedeniyle haksızlığa uğrayan toplumsal gruplardan biri de Romanlardır. “Romanlar yirminci yüzyıl süresince ‘serseri göçebeler’ kalıpyargısıyla etiketlenmiştir. Ayrıca pek çok ülkede göç etmeye ya da yerleşik yaşama geçmeye zorlanmıştır” (Brander vd., 2008: 337). Türkiye’deki Roman çocuklar/öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada (Genç, Taylan ve Barış, 2015: 79) toplumsal dışlanma algısının eğitsel süreçleri ve akademik başarıları olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bu çalışmaya göre Roman çocuklar/öğrenciler okul

ortamında Roman olduklarını gizleme eğilimi göstermekte ve dışlanma/küçük düşürülme korkusu yaşamaktadır.

Özetle grup düşmanlıkları açısından “ırk”ın odaklandığı konular: ırkçılık, yabancı düşmanlığı, etnik kökene odaklanma, göçmen karşıtlığı, aşırı ulusçuluk, tek tipleşme ve kültürel körlüktür. Tarihsel süreçte biyolojik farklılıkları temel alan geleneksel “ırk” kavramı, günümüze gelindiğinde yeni ve örtük biçimleri de kapsayacak biçimde anlam genişlemesine uğramıştır. Artık “ırk”; farklı dilleri, giyimleri, alışkanlıkları, değerleri gelenek ve göreneklere olan toplumsal grupları belirlemede kullanılan daha geniş bir kategorinin adı olmuştur. “İrk”ın toplumsal bir kurgu oluşu “biz” ve “onlar” arasındaki eşitsizliği derinleştirmekte ve çoğu zaman ırkçı kalıpyargıların, önyargıların ve ayrımcı davranışların pekişmesine neden olmaktadır.

2.3.4.3. Din .

“Din” en genel anlamda insanın kutsal olanla ilişkisini belirleyen inançlar bütünüdür. Bu inançlar bütününe dünyanın ve tarihin hemen her yerinde çeşitli davranış örüntüleri oluşturması, dinin toplumsal bir kurum olarak ele alınmasını gerektirmiştir. Başka bir deyişle, din-toplum arasında karşılıklı ilişkinin bulunması ve dinin toplumsal düzeyde duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde etkili olması, dinin toplumsal anlamda anlaşılmasını ve açıklanmasını gerektirmiştir. Bu gereklilik doğrultusunda gelişen din toplumbilimi (sociology of religion), “Toplumda dinin yerini inceleyen toplumbilim dalı” (TÜBA, 2011: 329) olarak tanımlanmakta ve “Dinsel olarak belirlenen davranışların neler olduğu, bu davranışların toplumun ekonomi, siyaset, aile, eğitim ve toplumsal tabakalaşma örüntülerine nasıl bir etkide bulunduğu, toplumun genel yapısını ve işleyişini ne derecede değiştirdiği” (Aktay, 2016: 52) konularıyla ilgilenmektedir. Din toplumbilimi, din kavramını “Toplumların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkisi olan toplumsal bir olgu” (Keskin, 2004: 10) olarak tanımlar. Görüldüğü gibi din toplumbiliminin din tanımı ile dinlerin kendi din tanımları en temelden birbirinden ayrılır. Kısacası, din toplumbilimi, din biliminden (theology) farklı olarak din kavramını toplumsal bir olgu olarak ele alır.

Dinin toplumsal çatışma kaynağı olduğu durumlarda, dinsel gruplar birbirlerini yalnızca dinsel kimlikleri doğrultusunda etiketleme ve damgalama eğilimine girebilirler. Başka bir deyişle, “biz-inananlar” ile “onlar-inanmayanlar” arasındaki uzaklık açılabilir ve grup kutuplaşması yaşanabilir. Sözgelimi “Kuzey İrlanda, Lübnan, İsrail ve Eski

Yugoslavya'daki insanlar için din, başat bir özelliktir. İnsanlar ya Katolik'tir ya da Protestan; ya Müslüman'dır ya Hristiyan ya da Musevi" (Taylor vd., 2015: 191). Bu toplumsal sınıflamalar dinsel kalıpyargıların ve önyargıların oluşmasında temel bir etkidir; çünkü toplumsal kimlik ve üstünlük duygusu bu süreçte kurgulanabilir ve sonunda dinsel ayrışma gerçekleşebilir. Dinsel temele dayanan olumsuz kalıpyargılar, önyargıların oluşmasına yol açabilir. Göregenli (2013d: 68)'nin belirttiği gibi pek çok kültürde hainliğin, kötülüğün ve günahkârlığın simgesi olarak gösterilebilecek toplumsal gruplar bulunur ve bu gruplar çeşitli yollarla toplumdan dışlanabilir. Bu konuya örnek olarak Millas (2010: 7), orta çağ Avrupası'nda toplumun temel dayanağının din olduğunu ve Haçlıların düşmanlarını belirlemek için "inançsız" (infidel) sözünü kullanıldığını belirtir. Buna benzer biçimde, Müslüman dünyada da "kâfir" ve "gâvur" sözlerinin bulunduğu işaret eder. Kısacası, kişileri ve toplumları dinsel kimlikleri doğrultusunda sınıflamak, onları önyargılı bir biçimde değerlendirmek ve yalnızca dinsel inançları/bağlılıkları nedeniyle dışlamak grup düşmanlarına uygun bir ortam oluşturur.

Grup düşmanlıkları açısından "din", bir dini inanç grubu üyesi kimselere yönelik kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık içeren düşmanlıkları ifade eder. Dinsel temelli grup düşmanlıkları; cinsiyet, ırk, yaş, fiziksel görünüm, sınıf/tabaka temelli grup düşmanlıklarıyla ayrılmaz bağlar içindedir; çünkü pek çok dinsel normun aynı zamanda cinsiyet, ırk, yaş vb. kategorilere ilişkin az ya da çok yaptırımını vardır. Sözelimi "Bazı toplumlarda 'aile' toplumsal bir kurum olduğu kadar aynı zamanda dinsel bir kurumdur ve evlilik birliğinin gerçekleşebileceği/gerçekleşemeyeceği kişiler üzerinde belirleyicidir" (Acar, 2002: 25-26). Bazı derebeyliklerde toplum iki sınıfa ayrılır, üst sınıfı asiller ve Ruhban sınıfı oluşturur. Başka bir deyişle, "Din ile sınıf/tabaka kategorileri birbiriyle ilişkili olduğu gibi toplumsal açıdan din kurumu ile siyaset kurumu da birbiriyle ilişkilidir" (Tanay, 2012: 13).

Din, toplumsal anlamda bütünleştirici bir kurum olmasına karşın farklı dinsel gruplar arasında çeşitli çatışmalar bulunmaktadır. Siyasal çatışmaların çoğunda dinin önemli bir öge olarak ortaya çıktığı görülür. Sözelimi Geçmişte Avrupa'da Protestanlar ile Katolikler, Roma Kilisesi ile Ortodoks Kilisesi ve resmi kiliselerle karşıt mezhepler arasındaki çatışmalar ayrımcılığa ve parçalanmalara yol açmıştır" (Flowers, 2013: 217). Toplumsal yaşamın gereklerinden biri, farklı dinlere ve mezheplere bağlı kişilerin saygıyla bir arada yaşayabilmesidir. Dinler arası saygının olması için din ya da mezhebe bakılmaksızın kişilerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alınması gereklidir.

“Din” ile ilgili gruplararası eşitliği güvence altına alan çeşitli ulusal/uluslararası belgeler vardır. “Din ve inanç özgürlüğü açısından her kişinin düşünce, inanç ve din özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak din ya da inanç değiştirme özgürlüğü, dinini veya inancını tek başına ya da topluca, açık olarak ya da özel biçimlerde öğretim, uygulama, ibadet ve ayinlerle görünür kılmak özgürlüğünü içerir” (İHEB, 18. madde). İfade özgürlüğü açısından kişilerin kendi düşüncelerini açıklayabilmesi bir haktır. Bu hak, “Görüşleri nedeniyle rahatsız edilmemek, memleket sınırları konu olmaksızın bilgi ve düşüncelerini her araçla aramak, elde etmek veya yaymak hakkını içerir” (İHEB, 19. madde). Kısacası ifade özgürlüğü, din ve inanç özgürlüğü çeşitli hukuk kurallarıyla güvence altına alınmış olsa da dinsel farklılıktan doğan çatışmaların önüne geçmede yetersiz kalabilmektedir. Dinsel nedenlerle nefretin kışkırtılması, dinlerin ve mezheplerin düşmanca ayrışması toplumsal bir sorundur.

İnsan haklarıyla ilgili dinsel temelli sorunların en önemli nedenlerinden biri grup kutuplaşmasıdır. Myers (2015: 283)’in belirttiği gibi grup kutuplaşması “Grup etkisiyle gruba üye kişilerin var olan eğilimlerinin daha da güçlenmesi ve grup içi bölünmeler olmayacak derecede katılması” durumudur. Dinsel anlamda “inanmayanlar” ile “inanmayanlar” arasındaki iyi ilişkilerin azalması ve toplumsal aranın açılması, dinsel temelli bir kutuplaşmadır. Sözelimi Yılmaz (2012: 354)’ın belirttiği gibi başörtüsü kullanan ve kullanmayan kadınların birbirlerine ilişkin önyargılı tutumları, nefret içerikli söylemleri, sözlü ve fiziksel saldırıları grup düşmanlıklarının artmasında büyük paya sahiptir. Başka bir örnek “Zorunlu/seçmeli din derslerinden muaf olan ve olmayan öğrencilerin birbirlerini damgalamaları (Şirin, Duymaz ve Yıldız, 2016: 33) ve birbirlerine önyargıyla yaklaşmalarıdır. Kısacası, dinsel temelli kutuplaşmalar, grup düşmanlıkları sorununun önemli bir parçasını oluşturur.

Din ve inanç özgürlüğü ile “laiklik” (secularism) arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki vardır. Laiklik “Dinin devlet işlerine karıştırılmamasını, kamusal ve toplumsal ilişkilerin din kurallarına bağlanmamasını, devletin her türlü dinsel inanişe eşit uzaklıkta tutulmasını, dinin bireysel özgürlük alanına bırakılmasını öngören anayasal ilke, yercilik” (TÜBA, 2011: 788) olarak tanımlanır. Laiklik ilkesi, büyük ölçüde devleti tanımlayan; başka bir deyişle, “laik devlet” (secular state) yerine kullanılan bir kavramdır. Oysaki Şirin, Duymaz ve Yıldız (2016: 10)’ın belirttikleri gibi “Laiklik ilkesi her şeyden önce birey için vardır.” Dolayısıyla bu ilkenin işlevselliği, laikliğin öncelikle kişisel ve kişilerarası düzeylerde, daha sonra örgütsel ve kurumsal düzeylerde yerleşmesine bağlıdır. Laikliğin toplumda kültürel bir özellik ve bir yaşama biçimi olması, gruplararası

ilişkilerin de dinsel temelli kalıpyargılardan, önyargılı tutumlardan ve ayrımcı davranışlardan uzak olmasını destekler. Böylece kamusal yaşam ve işleyişin dinsel temelli grup düşmanlıklarıyla değil; saygı ve eşitlik çerçevesinde sürmesi kültürel bir dayanak bulabilir.

Dinsel temelli grup düşmanlıklarının en önemli örneklerinden biri “İslam korkusu” (islamaphobia)’dur. Aydın ve Yardım (2008: 7)’ın tanımıyla İslam korkusu “İslam’dan ve Müslümanlardan korkma, çekinme tutumu”nu ifade eder. Ancak İslam korkusu çoğu zaman korkma ve çekinme durumunu aşarak çalışma, barınma, sağlık ve eğitim gibi pek çok alanda ayrımcılığa, dışlanmaya ve saldırıya dönüşebilmektedir. Dinsel temelli bu grup düşmanlıkları çeşitli yollarla kendini meşrulaştırabilmektedir. Aktaş (2018: 127)’ın belirttiği gibi “Özellikle 11 Eylül Olayı ve bunu izleyen Londra, İspanya, Paris ve Brüksel’de meydana gelen saldırı olayları terörizmle ilişkilendirilmekte ve Batı ülkelerinde Müslümanlara yönelik ayrımcılıklar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.” Aydın ve Yardım (2008: 10)’ın belirttiği gibi “İslam düşmanlığı Müslümanlara ayrımcılık yapılmasını ve onların toplumdan dışlanmasını haklıymış gibi göstermek için kullanılmaktadır.” Brander ve diğerleri (2008: 341)’nin ifadesiyle “ABD’de 2001 yılında gerçekleşen dehşet verici saldırılardan sonra tüm dünyada ilgiler Müslümanların üzerine çekilmiştir. Batı’da yaşayan Müslümanlar, arkadaşları ya da komşuları olduğunu düşündükleri insanların Dünya Ticaret Merkezi saldırıları yüzünden onları suçlamasıyla, hatta masum erkek, kadın ve çocuklara yönelik intikam saldırılarıyla karşı karşıya kalmışlardır.”

Özetle grup düşmanlıkları açısından “din”, dinsel açıdan ayırt edilebilen belirli bir gruba ve bu grubun üyelerine yönelen düşmanca inançları, tutumları ve davranışları kapsar. Dinsel temelli grup düşmanlıkları, din ve inanç özgürlüğü önünde büyük bir engeldir. Bununla birlikte, dinsel temelli grup düşmanlıkları çeşitli terörist eylemlerle ilişkilendirilmekte, dinsel temelli ayrımcılık meşrulaştırılmaya çalışılmakta ve kamuoyu etkilenmeye çalışılmaktadır. Nefret söylemi, saldırganlık, şiddet, saldırı eylemi vb. dinsel inanç gruplarını hedef alan davranışlar kişilerin saygı görme, barınma, çalışma, eğitim alma ve yaşama haklarının çiğnenmesine yol açabilmektedir.

2.3.4.4. Yaş.

Yaşa dayalı grup düşmanlığı, herhangi bir yaş grubunun diğer yaş grubundan/gruplarından herhangi bir konuda üstün olduğu varsayımına dayanan grup düşmanlığı türüdür. Yaşa dayalı grup düşmanlığında, yaş grupları genellikle “gençler” ve “yaşlılar” olmak üzere ikiye ayrılır (Buz, 2015: 268; Çayır, 2013b: 164). Bu ayrım, grupların herhangi bir yeterlik ya da beceri konusunda birbiriyle karşılaştırılması sonucunda verilen karar doğrultusunda yapılır. Başka bir deyişle, yaş grupları arasında “genç / daha genç / en genç” ya da “yaşlı / daha yaşlı / en yaşlı” gibi birbirine bağlı ve sıralamaya dayalı bir ölçeklendirme söz konusudur. Sözelimi 40 yaşındaki kişiler 50 yaşındaki kişilere göre “genç”; 30 yaşındaki kişilere göre “yaşlı” kategorisinde değerlendirilebilir. Bu nedenle her karşılaştırma, kişinin değişik bir kategoride değerlendirilmesine neden olur.

Yaş grupları karşılaştırılırken genellikle “bağımsızlık, sağlıklı olma, bilişsel yeterlilik, akademik başarı, saygı ve sorumluluk” (Çayır, 2013: 165-168) gibi yeterlikler ve beceriler ölçüt alınır. Hangi yaş grubu için hangi ölçütün seçileceği ise çoğu zaman halkın ortak duyma ve düşünme biçimlerine dayalıdır. Somersan (2013: 205)’ın belirttiği gibi

Gramsci, her türlü düşüncenin ve akımın halkların sağduyusu ve folklorik birikimine, kuşaktan kuşağa aktarılan mevcut bilgilerine, felsefeden popüler kültüre, tüm bilim dallarından siyasete, sinemadan kitle iletişim araçlarına, popüler müzikten arabeske ağır ağır kültüre sızdığını belirtir. Türkçeye “sağduyu” (common sense) olarak çevrilen ve “sıradan akıl”, “sokak aklı”, “halk bilgeliği”, “halk bilgisi” ve “folklor” olarak da ifade edilen bu anlayış uzun yıllar içinde oluştuğu için doğal olarak uzun yıllar içinde değişebilmektedir.

Yaşa dayalı grup düşmanlıkları “yaşçılık” (ageism) denen dünya görüşüne dayalıdır. Grup düşmanlıkları açısından yaşçılığın en temel sorusu ise yaşın toplumsal eşitsizlikler için bir kaynak olup olmadığıdır. “Eşitlik ve İnsan Hakları Komisyonu” (EHRC) tarafından yapılan bir araştırma, aynı yaş grubunda yer alan değişik gruplar (üst sınıf, orta sınıf ve işçi sınıfları gibi) arasındaki eşitsizliklerin, kuşaklararası eşitsizlikten çok daha büyük olduğunu göstermiştir (Lee, 2009: 10). Bu durum, kuşakların kendi içindeki ya da birbirleri arasındaki eşitsizliğin temel nedeninin yaş olmadığını; ancak ekonomik ve toplumsal nedenlerle birleşince yaşın çok daha ayırıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Browne (2014: 470-71), yaşlı insanlar arasındaki gelir, yoksulluk, sağlık, konut, kamu olanaklarına ulaşım ve yaşam beklentisi gibi alanlardaki eşitsizliklerin toplumsal

sınıfla ilgili etmenlerle yakından ilişkili olduğunu belirtir. Sözelimi hiçbir eğitim geçmişi olmayan bir kişinin yoksullukla karşılaşma olasılığı yüksektir ve bu kişi yaşlılık döneminde işe girmede sıkıntı yaşayabilir. Düşük ücretli işlerde çalışmış kişiler, yaşamları boyunca bir işte çalışsalar da yaşlandıklarında büyük olasılıkla sağlıklı olacaklar ve yoksulluk içinde yaşayacaklardır. Kısacası yaşlılık, diğer toplumsal eşitsizliklerle birleşince etkisini daha da artıran toplumsal bir gücü elinde bulundurmaktadır.

“Çocuk”, “genç” ve “yaşlı” vb. sınıflamalar genellikle öznelidir (Çayır, 2013b: 163). Bebek, çocuk, genç, erişkin, yaşlı gibi yaşa dayalı sınıfların tüm zamanlar ve toplumlar için geçerli bir tanımı yoktur. Başka bir deyişle, kimin genç kimin yaşlı sayılacağı, içinde bulunulan toplumun kültürüne, ekonomik etkinliklerine, gelecek beklentilerine göre belirlenir. Örneğin, sanayi öncesi tarım toplumlarındaki işgücü gereksinmesi, çocukların erken yaşta işe başlamasına ve evlenmesine; böylece çocukluk evresinin kısalmasına neden olmuştur. Diğer taraftan, günümüz Türkiye’inde (zorunlu eğitimin on iki yıla çıkması, Bologna ve AB’ye üyelik süreçlerinin öğrenci sayısında artışı gerektirmesi ya da atanamayan öğretmenlerin çareyi lisansüstü eğitimde araması gibi nedenlerle) eğitim süreleri ve çocukluk evresi uzamaktadır.

Aynı biçimde, bir insanın ne zaman yaşlı sayılacağı da görecelidir. Örneğin, gelişmiş dünya ülkelerinde yurttaşlara iyi yaşam ve sağlık olanakları sunulduğu için ortalama yaşam süresi uzundur, buna bağlı olarak takvim yaşı 65 ve üzeri kişiler “yaşlı” sınıfında değerlendirilir (WHO, 2015). Kuşkusuz, ortalama yaşam süresinin 39.5 yıl olduğu Güney Afrika ülkesi Svaziland’ın yaşlılık algısı çok başka olacaktır. Yaşa dayalı sınıflamalar görecelidir; ancak ulusal ve uluslararası politika geliştirmek amacıyla birtakım sınıflamalar yapılmıştır. Örneğin, Dünya Sağlık Örgütü’nün ayırımına göre 45-59 yaş arası orta yaş, 60-74 yaş arası yaşlılık, 75-89 yaş arası ileri yaşlılık, 90 ve üstü yaş ihtiyarlık sınıfına alınmıştır (SSKGM, 2007: 10). Politik ve siyasal gereklilikler böyle bir ayrımı zorunlu kılsa da kimin genç, kimin yaşlı olacağı kültürden kültüre farklılık göstermektedir.

Yaş ve yaş grupları toplumsal kurgulardır (Browne, 2014: 469; Çayır, 2013b: 164). Bunun bir kurgu oluşu yaş algısının bireysel, toplumsal ve kültürel yorumlarla biçimlendiği anlamına gelir. Biyolojik yaştan daha çok, dış görünüme bağlı olarak verilen “genç” ya da “yaşlı” kararı, birtakım beklentileri beraberinde getirir; bu beklentileri karşılayan ve yaşının gereklerini en iyi biçimde yerine getiren örnekler, bağlı buldukları toplumsal grubun kalıpyargılarını oluşturur. Çayır (2013b: 165)’in

deyimiyle “İnsanların belli bir yaşa kadar “çocuk”, “genç” ya da belirli bir yaştan sonra “yaşlı” sayılmalarının belirli toplumsal sonuçları vardır. Çünkü her sınıflama, içinde bazı kalıpyargıları ve önyargıları da beraberinde getirir.”

Gençlere yönelik pek çok kalıpyargı vardır ve bunlar genellikle olumsuz içeriğe sahiptir. Sözelimi birçok insana göre gençler sorumsuz, politikadan uzak ve yaşlılara karşı saygısız, akli bir karış havada olmakla etiketlenir. Gençlere yönelik pek çok kalıpyargı olduğu gibi yaşlılara yönelik de pek çok kalıpyargı vardır. Yaygın inanç yaşlıların yetersiz, bağımlı, zayıf ve zamanının pek çoğunu evde geçirmesi gereken insanlar olduğu (hatta olması gerektiği) biçimindedir (Çayır, 2013b: 167). Genellikle 65 yaş ve üstündeki insanların büyük bölümünün hastanelerde ya da huzurevlerinde bulduklarına; bu yaşlıların büyük bölümünün bunak olduğuna; yaşlı işçilerin gençlerden daha becerikli olduklarına inanılmaktadır. Oysa Giddens (2008, 236)’ın belirttiği gibi 60 yaş üzeri işçilerin verimlilik ve işi sürdürme kayıtları, ortalama olarak daha genç yaş grubundakilerden daha üstündür; 65 yaş ve üzerindeki insanların %95’i özel konutlarda yaşamaktadır, 65-80 yaşları arasındaki insanların yalnızca %7’si bunaklık belirtileri göstermektedir. Kısacası, yaşa dayalı kalıpyargılar az ya da çok doğruluk değeri taşıyabilir; ancak bunların grup düşmanlıkları açısından sorunlu yönü aşırı genellemeye dayalı olması ve bu genellemelerin eşitsizliğe yol açmasıdır.

Gençlere ya da yaşlılara yönelik kalıpyargılar çoğu zaman bilgi ve tutum boyutunda kalmaz ve güdüleyici etmenlerin etkisiyle davranışlara dönüşebilir. Bu aşamada “yaşa dayalı ayrımcılık” ya da “yaş ayrımcılığı” başlamış demektir. Bu konuda Bytheway (2005: 338), yaş ayrımcılığına ilişkin olarak toplumsal kurulumculuk görüşüne dayanan bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşıma göre yaşlanmayı betimlemekte kullanılan sınıflamaların (“yaşlı” ya da “yaşı geçmiş” gibi) kendileri yaş ayrımcısıdır. Bu sınıflamalar, insanları zamandizinsel yaşlarına göre ayırma ve yönetmeyi olağanlaştırmak/normalleştirmek için egemen grupların, yaş ayrımcılığıyla eşleşen eşitsizliklerden yarar sağlamak amacıyla toplumsal olarak oluşturduğu sınıflamalardır.

Daha önce de belirtildiği gibi, kalıpyargılar tutum ve davranışlarla birleşince; başka bir deyişle, eşitsiz ve haksız bir eylem biçimini alınca, ayrımcılığa dönüşür. Yukarıda örnekleri verilen yaşa dayalı kalıpyargılar kişinin işe alınmasına, sağlık hizmetlerinden yararlanmasına, boş zamanlarını dilediğince değerlendirmesine ya da herhangi bir biçimde dışlanmasına neden oluyorsa, yaşa dayalı ayrımcılık (age based discrimination) yapılıyor demektir. Kişiler “genç” ya da “yaşlı” olarak

nitelendirildikleri için günlük yaşamlarında, iş yaşamlarında ve kişilerarası ilişkilerinde ayrımcı davranışlarla karşılaşabilirler. Örneğin bazı insanlar “genç” oldukları için akademik yaşamda önemsenebilir ya da bazıları “yaşlı” oldukları için bir işe kabul edilmeyebilirler. Çayır (2013b: 164) “genç” ve “yaşlı” gruplarla birlikte “çocuk” grubunun da yaşa dayalı ayrımcılığın görüldüğü bir toplumsal sınıf olabileceğini ileri sürer.

Her ayrımcılık türünde olduğu gibi çocuk ve gençler açısından yaşa dayalı ayrımcılıkta da Butler (1975)’e göre kişisel (personal), kültürel (cultural) ve yapısal (structural) olmak üzere üç düzeyden söz edilmektedir (Buz, 2015: 270). Kişisel düzeyde, kişinin çocuk ve gençlere yönelik kişisel bakış açısı belirleyici olur. Örneğin, bir minibüs şoförünün 0-7 yaş grubu çocuklardan ücret alınmaması kuralı gereği çocuklardan ve çocuklu yolculardan; benzer biçimde ilkokul, ortaokul, lise öğrencilerin indirimli seyahat tarifelerinden yararlanmaları kuralı gereği öğrencilerden (dolayısıyla tüm çocuk ve gençlerden) hoşlanmaması ve diğer yolculara davrandığından daha anlayışsız davranması ayrımcılıktır. Kültürel düzeyde, toplumun çocuk ve gence yönelik bakış açısı; bunun konuşulan dilin söz varlığında (özellikle atasözleri ve deyim gibi kalıp sözlerde) dilin çevrim alanına sokulması; medya, ders kitapları ve çocuk kitaplarıyla pekişmesi belirleyici olur. Yapısal düzeyde ise kurumların ya da politikaların çocuk ve gençlere göre yapılanmaması, hizmet sunmaması ya da yetersiz hizmet sunması, adil olmayan politikalar ve hizmetler anlaşılmaktadır.

Çocuk ve gençlere yönelik ayrımcılık hoşlanmama, uzak durma, dışlama, hor görme, nefret etme, hatta kaba güç kullanma ve töre cinayeti işleme gibi çok farklı biçim ve derecelerde görülmektedir. Kültürel düzeyde gençlere dönük yapılan ayrımcılığın bir başka örneğini, Çayır (2013b: 166) kendi deneyimlerinden yola çıkarak vermiştir: Çayır, akademik kariyerinin ilk zamanlarında ya da yüksek lisans yıllarında, Batılı üniversitelerdeki yaşlılarına, Türkiye’dekilere oranla ne kadar fazla sorumluluk verildiği ve güvenildiğini görünce şaşırıldığını belirtir. Bunun kuşkusuz kültürel bir boyutu da bulunmaktadır.

Özetle, çocuk ve gençlere yönelik ayrımcılık, yaşlılara yönelik ayrımcılık kadar sık olmasa da bireysel, toplumsal ve yapısal düzeyde görülmektedir. Çocuk ve gençlerin deneyimsizliği ve bilgisizliği üzerine odaklanan kalıpyargılar, eyleme dönüşerek ayrımcılığa; dolayısıyla önemsenebilir, iş yaşamından ya da toplumsal yaşamdan dışlanma gibi eşit olmayan sonuçlara yola açmaktadır. 2014 yılından sayılmak üzere Türkiye’de 0-14 yaş arası nüfusun toplam nüfusun % 24,3’ünü oluşturduğu

(Kalkınma Bakanlığı, 2015: 243) göz önüne alınırsa, konunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Yaşa dayalı ayrımcılığın bir başka yönü yaşlılara yönelik ayrımcılıktır. “Yaşlı” insanların yaş ayrımcılığıyla karşı karşıya gelme olasılıkları daha yüksektir (Browne, 2014: 473). Yapılan araştırmalar, yaşlılar açısından yaşa dayalı ayrımcılığın birkaç nedenden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Ölümden duyulan korku, ölüm ve yaşlılığın eş anlamlı algılanması yaşlılara yönelik ayrımcılığın ilk ve en önemli nedenidir (Buz, 2015: 270). Greenberg ve diğerleri (2002), yaşlılara yönelik önyargının kişinin kendi ölümünden duyduğu kaygıdan ileri geldiğini belirtmişlerdir. Buna göre, yaşlı insanlar yaşamak için “az zamanı kalmış” kimselerdir ve günün birinde aynı sonla karşılaşacak olmanın verdiği kaygı, “yaşlıların” bir grup olarak dışlanmasına neden olmaktadır.

Parasal verimliliğe ve üreticiliğe vurgu yapılması yaşlılara yönelik ayrımcılığın bir başka nedenidir. Yaşlının iş veriminin azalması, emekli olup çalışma yaşamından uzaklaşması ve ekonomik üretimdeki payının azalması yaşlılara yönelik ayrımcılığın nedenlerinden biri olarak görülür. Sözgelimi yaş sınırlaması, genellikle iş başvurularındaki önemli ölçütlerden biridir. Yaşlıların genellikle apartman yöneticiliği yapmak, torun bakmak, örgü örmek, bahçe işleriyle ilgilenmek, bayramlarda torun beklemek gibi maddi getirisinin olmadığı işlerle ilgilenmesi beklenir.

Yaşlıların bakıma gereksinim duyanlar olarak algılanması yaşlılara yönelik ayrımcılığın bir başka nedenidir. Yaşlılık “Bireylerin fizyolojik ve ruhsal güçlerini yavaş yavaş kaybetme durumu” (Ersanlı, 2008: 173) olarak tanımlandığında bu “gerilemeyi” yavaşlatacak ve yaşlının durumunu iyileştirecek birtakım bakım hizmetleri verilmesi söz konusu olur. Bu durum bakım hizmetini verecek kişiler, kurum ve kuruluşlar için maddi ve manevi sorunlara yol açabilir. Canatan (2015: 326)’ın anlatımıyla, toplumda yaşlıların oranı arttıkça genç ve çalışan kesim, sürekli artan bakım masrafları ve sorumlulukları karşısında yaşlıları toplum için bir yük olarak görme eğilimindedir.

Yaş ayrımcılığı, tıpkı cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi indirgemeci bir düşünce dizgesidir (Giddens, 2008: 236). Ancak, diğer ayrımcılık türlerinden birkaç noktada ayrılır: Bu ayrımcılık türünün ilk özelliği, günlük yaşamda çok sık görülmesine karşın toplumsal gündemde ve bilimsel çalışmalarda pek az yer bulabilmesidir. Çayır (2013b: 164)’ın örneklemediği gibi kadınlara, engellilere ya da etnik gruplara karşı ayrımcılık konusu yetersiz de olsa Türkiye gündeminde yer bulmaya başlamış; ancak yaşa dayalı ayrımcılık ya da yaşçılık (ageism) henüz pek az bilinen bir ayrımcılık türü olarak

kalmıştır. Levy ve Banaji (2002) bunun nedeni olarak, yaşa dayalı ayrımcılığın alabildiğine yaygın ve sistem tarafından meşrulaştırılmış olmasını ileri sürmektedir. Buna göre, yaşa dayalı ayrımcılığın üretilmesi ve sürdürülmesi büyük ölçüde “genç” ve “yaşlı” gruplar arası ortaklığa ve işbirliğine dayanır. Yaşa dayalı ayrımcılığın diğer ayrımcılık türlerinden ayrılan bir başka özelliği ise şudur: Diğer ayrımcılık türlerinde iç-grup ve dış-grup üyeleri ve ayrımcılığın yönü değişmezken, yaşa dayalı ayrımcılıkta bunlar “zamanla” değişir. Bilgin (2016: 162)’in belirttiği gibi

Günümüz toplumsal psikoloji alanyazınında iç-grup ve dış-grup terimleri, üyesi olunan grup (içinde olduğumuz) ve üyesi olunmayan (dışında olduğumu) grup anlamında “biz” ve “onlar” karşıtlığını belirtmede kullanılır.

Kişinin cinsiyet, ırk, din vb. kimlik özellikleri yaşamı boyunca büyük ölçüde değişmez ama yaşı değişir. Bu nedenle bu kişi yaşamının ilk evrelerinde “genç”, sonraki evrelerinde “yaşlı” kategorisinde değerlendirilebilir. Nelson (2002) yaşa dayalı ayrımcılıkta, iç-gruptaki bir kişinin zamanında dış-grup üyesi olduğunu ya da yaşamı elverirse günün birinde dış grup üyesi olacağını belirtir. Bunun bir yorumu olarak ayrımcılık yapanların yeni gruplara ayrımcılık yapmayı, haksızlığa uğrayanların da yeni gruplardan haksızlık görmeyi sürdüreceği ve böylece yaşa dayalı ayrımcılığın yeniden üretileceği bir döngüden söz edilebilir.

Yaşlılar açısından ayrımcılık belirli biçimlerde kendini gösterir. Çayır (2013b: 167) bu biçimleri dört sınıfta toplamıştır:

(1) Bağımlı ve bakıma muhtaç olarak algılanma: Yaşlılığa bağlı bakıma muhtaçlık, çoğu zaman doğal ve kaçınılmaz bir olgudur. Yaşlılardaki dokusal, fizyolojik ve ruhsal çözülme, bakıma muhtaçlık olarak kendini gösterir (Seyyar, 2005: 2). Ancak, günlük yaşamda fazlasıyla genellenen bu bilgi, tüm yaşlıların ilgilenilmeleri gereken, bağımlı, sağlıksız ve bakıma gerek duyan kişiler olarak algılanmasına ve yaşlılara karşı ayrımcılık yapılmasına yol açabilmektedir. “Yaşlı” sayılabilecek pek çok kimse işini ve gündelik yaşamını etkin biçimde sürdürse ve boş zaman değerlendirme etkinliklerine katılsa da egemen yargı toplumsal bir sınıf olarak “yaşlıları” saflaştırmakta, tek tipleştirilmekte ve “bakıma muhtaç” olarak tanımlamaktadır.

(2) Muhatap almama: Türkiye’de belli yaşın üzerindekiilere “bey/bay” ya da “bayan/hanımfendi” seslenme biçimleri yerine “amca” (hatta yüksek sesle “amcaaaa”), “teyze” ya da “nine” diye seslenilmesi buna örnektir (Çayır, 2013b: 168). Böyle seslenişlerle, kimlik ve kişilik yaş üzerinden tanımlanmış ve küçümsenmiş

olur. Ayrıca, “yaşlıların” ikinci çocukluk dönemini yaşadıklarına inanılır ve onlara genellikle çocuk gibi davranılır. Bu yaşlılar açısından küçültücü bir davranış olabilir. Bunun bir örneği hasta-doktor ilişkilerinde görülebilir: “Yaşlı” hasta ve onun refakatçisi muayeneye geldiklerinde, doktorun, hastanın şikâyetlerini refakatçiden sorması ya da uygulanacak tedavi yöntemini refakatçiye anlatması, “yaşlı” hastanın muhatap alınmadığı anlamına gelir (Çayır, 2013b: 168).

(3) Toplumsal yaşamdaki dışlama: Belirli bir yaşın üzerindeki insanlar, “yaşlı” olarak görüldükleri için toplumsal yaşama katılmada zorluk çekebilirler. Örneğin toplu taşıma olanakları yaşlıların binip inmesine elverişli değilse; boş zaman değerlendirilmeye yönelik yatırımlar yaşlıların ilgi ve isteklerine yanıt vermiyorsa, yaşlı bakım hizmetleri yalnızca huzurevleriyle sınırlanıyorsa yaşlılar toplumsal dışlanmışlık yaşayabilirler.

(4) Kötüye Kullanma (Suistimal etme): “Yaşlı” insanlar birçok açıdan zarara uğratılabilirler. Dünya Sağlık Örgütü (WHO: 2015) yaşlılara yönelik kötüye kullanmanın fiziksel, ruhsal, duygusal ve parasal olmak üzere pek çok çeşidinin olabileceğini belirtir. Örneğin, “yaşlı kişinin” parasını bilgisi ve gereksinimi dışında harcamak, kendi üzerine geçirmek, yardım bahanesiyle banka kartını ve kişisel eşyalarını çalmak, miras konusunda baskı yapmak yaşlıların durumunu parasal açıdan kötüye kullanmak demektir.

İster çocuklara ve gençlere isterse yaşlılara yönelik olsun, yaşa dayalı ayrımcılık genellikle olumsuz sonuçlanır. Çünkü yaşa dayalı ayrımcılık kişilerin kimlik ve öz yeterlik algılarının zayıflamasına, iş yaşamında yer alamadıkları için parasal sıkıntı çekmesine (Çayır, 2013b: 171), toplumsal yaşamdaki dışlanmasına (Blaine, 2007: 180; Raina ve Balodi, 2014:736) neden olur. Öte yandan Browne (2014: 474), yaşa dayalı ayrımcılığın olumlu yönünün de olabileceği/tartışılabilirliği görüşünü ileri sürer. Yaşlılara sağlanan sağlık hizmetlerini, ücretsiz göz testlerini, indirimli ya da ücretsiz otobüs tarifelerini örnek göstererek yaşa dayalı eşitsizliğin olumlu yönü üzerinde bir tartışma başlatır. Bununla ilgili Türkiye’den de “poliklinik hizmetlerinde 65 yaş ve üzerine öncelik verilmesi”, “evde bakım parası yardımı”, “otobüslerde yaşlılara yer verilmesi” türünden örnekler verilebilir.

2.3.4.5. Fiziksel Görünüm.

“Fiziksel görünüm” (appearance), çok güçlü tarihsel, dinsel, mitolojik geçmişli olan ve pek çok toplumsal kimliğin korunduğu, yerine getirildiği ve sorgulandığı büyük ve derin bir yapıdır. Bu yapının her türlü insan eylemini, düşüncesini ve uygulamasını etkilemesi ve onlardan etkilenmesi, fiziksel görünüm kavramının toplumsal temelini oluşturur. Fiziksel görünümün en belirleyici özelliği olan insan bedeni renk, biçim, kütle gibi maddi özellikleri ve cinsiyet, ırk, yaş gibi toplumsal özellikleri ile insanlar arası ilişkilerin niteliği üzerinde belirleyici olur (Whitley ve Kite, 2010: 25). Bu nedenle, fiziksel görünüm ile grup düşmanlıkları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıkları gücünü büyük ölçüde dış görünümünden ve bedene ait söylemlerden/uygulamalardan alır. Sözelimi giyim biçimi/kalitesi, beden tamamen ya da kısmen örtülü/açık olması, dinsel/simgesel kıyafetler, sağlık/engellilik durumu, bakım/temizlik düzeyi, cinsiyetine uygun olan/olmayan özellikleri, güzellik/çirkinlik ölçüsü gibi pek çok etmen fiziksel görünüme ilişkin bir algı oluşturur. Bu algı kalıpyargılarla örtüşür, güdüleyici etmenlerle birleşir; kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilerse bilişsel-duyuşsal-davranışsal boyutları içine alan bir grup düşmanlığı sürecini harekete geçirebilir.

Fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıklarının bilişsel boyutu “kalıpyargı”larla ilişkilidir. Yaş, cinsiyet, boy, kilo, saç, ten rengi, engellilik durumu, beden orantısı, giyim ve süslenme biçimi gibi birçok özellik fiziksel görünüme dayalı kalıpyargıların çıkış noktası olur. Sözelimi “Sarışınlar eğlenceyi sever, saçlarını aykırı renklere boyayanlar asidir” saçla, “Boyu kısa olanın akli kısa olur, boydan kesat içi fesat” boyla, “gök gözlünün nazarı değer” gözle, “güzellik ondur dokuzu dondur” giyim ve süslenmeyle, “Temiz bir yüz güven verir, gözlük takan öğrenciler inehtir” yüzle ilgili olan ve görünüme dayanan kalıpyargılardır (Çayır, 2013a: 12; Göregenli, 2013d: 23).

Fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıklarının duyuşsal boyutu “önyargı”larla ilişkilidir ve büyük ölçüde kalıpyargıları da kapsar. Sözelimi “Güzel olan iyidir” kalıpyargısına duyuşsal boyut katıldığında kişide inanca, tutuma, önyargıya dönüşebilir. İnsanlar fiziksel olarak “güzel” buldukları kişilerin aynı zamanda istedik kişilik özelliklerine de sahip olduğuna inanma eğilimindedirler (Narlı ve Aydın, 2015: 561-562). Türkçenin sözvarlığı incelendiğinde, bazı atasözlerinin ve deyimlerin de bu kalıpyargıyı pekiştirdiği görülür. Sözelimi “Yüzü güzel olanın huyu da güzel olur”, “İçinin güzelliği dışına vurmuş”, “Rağbet güzel ile zengine”, “Güzele bakmak sevaptır”, “Güzele ne yakışmaz” vb. kalıplaşmış sözler, aynı zamanda fiziksel görünüme dayalı

kalıpyargılardır. Geleneksel yazınsal türler (örneğin halk masalları, halk şiiri) de genellikle “Güzel olan iyidir.” mantığını benimser. Dünya çocuk masalları/klasikleri incelendiğinde iyiliğin ya da kötülüğün ölçütü belirgindir: “güzel olmak ya da olmamak”. Sözelimi “kötü kalpli cadı” yaşlı ve çirkin olduğu için zehirli elmayı prensese yedirmektedir. Cadının kötü olduğu uzun siyah pelerinden, sırtındaki kamburdan, kemerli burnundan bellidir. Buna karşın, gençliği ve güzelliği ile ön plana çıkan prenses ise bir o kadar iyi kalplidir. Kısacası, geleneksel nitelikteki pek çok anlatı/metin belirgin bir iyi/kötü ve güzel/çirkin ayrımına dayalıdır.

Fiziksel görünümüne dayalı grup düşmanlıklarının davranışsal boyutu ayrımcılıkla ilişkilidir ve büyük ölçüde kalıpyargıları ve önyargıları kapsar. Engellilik, engelli kişilerin başkalarıyla eşit temelde insan haklarından yararlanmak isterken toplumsal ve hukuksal pek çok engelle karşılaşmasına yol açan bir durumdur. Hem birçok toplumda hem de Türkiye’de engelli kişilerin kültürel resimleri geçmişten bugüne acımaya ve dışlamaya yönelik olarak kurgulanmıştır (Burcu, 2015: 146). Okul, işyeri gibi örgütlerde; aile, hukuk, din, siyaset gibi toplumsal kurumlarda engellilik önemli bir grup düşmanlığı temelidir. Sözelimi engellilerin işe alınmaması ya da sınırlı kota kuralı gereği işe alınmasına karşın gerçekte etkin çalıştırılmaması; toplumsal ve akademik yeteneklerinin küçük görülmesi ya da gereğinden çok övülmesi; eğitim, aile, yerleşim ve sosyal güvenlik haklarından mahrum edilmesi (Burcu, 2015: 146), çocuk kitaplarında engelli karakterlerin zavallı, bağımlı, acıklı ve acınacak niteliklerle kurgulanması (Gürdal-Ünal, 2011) fiziksel görünümüne dayalıdır. Örneğin kaldırırında diğer insanlar gibi ilerleyememe, eğitim alamama, iş bulamama, bulsa bile küçümsenme, dışlanma vb. durumlar, engelli kişilerin doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştığı ayrımcı uygulamalardan birkaçıdır. Engellilik, toplumda genellikle bir “sorun” olarak görülür ve tıbbi ya da toplumsal yaklaşımlarla çözülmeye çalışılır. Tam da bu noktada Çayır (2013: 149) şöyle bir tartışma sorusu sorar: “Bu yaklaşım gerçekten tam anlamıyla doğru bir yaklaşım mıdır? Yoksa bütün bu sorunlar temelde yatan başka bir sorunun üzerinde yükselen ikincil sorunlar mıdır?” Bu soruya yanıt olabilecek bir görüş Flowers (2013: 218) tarafından verilir. Flowers fiziksel görünümüne dayalı ayrımcılığın fiziksel engelin kendisinden değil, engellilik durumuna ilişkin yanlış anlamalardan ve olumsuz tutumlardan kaynaklandığını belirtir.

Toplumbilimciler, toplumsal sorunlara ilişkin duyarlılığımızın ve anlayışımızın bazı yönlerden kullandığımız sözcükler tarafından biçimlendirildiğini ileri sürmektedirler (Giddens, 2008: 324-325). Sözelimi, bilinçli ya da bilinçsiz kullanılan

“görmezden gelme”, “duymazdan gelme” gibi eğretilmeler; “sakat”, “çürük”, “topal” gibi aşağılama amaçlı sözler dışlama içermektedir. Türk sözlü kültürünün önemli bir parçası olan atasözleri ve deyimler de engelli kişilere engellerini anımsatmakta ve acıma duygularını pekiştirmektedir (Polat, 2011). “Sağır duymaz uydurur”, “Kel ölüür sırma saçlı olur, kör ölüür badem gözlü olur”, “Kör Allah’a nasıl bakarsa, Allah da köre öyle bakar”, “Ağlama ölü için, ağla deli için”, “Deliye her gün bayram” vb. atasözleri ve deyimler, engelli kişilere yönelik küçültücü, alaycı ve acıtıcı düşüncenin dildeki yansımalarına birkaç örnektir.

Alanyazında uzlaşılan iki genel engellilik modeli bulunmaktadır: (1) Geleneksel Bireyci Tıbbi Model ve (2) Toplumsal Engellilik Modeli (Burcu, 2015: 28-34; Gürdal-Ünal, 2015: 24-25). Birincisi, Geleneksel Bireyci Tıbbi Model (Traditional Individualist Medical Model) bedensel ve ruhsal “anormalliklerin”, engelliliğin ya da işlevsel bozuklukların ana nedeni olarak görüldüğü modeldir. Bu modele göre, engelli insanların karşı karşıya kaldığı sorunların ana nedeni bireysel kısıtlamalardır (Giddens, 2008: 325). Sözgelimi, bacağı olmadığı için yürüyememek ya da ruh sağlığı yerinde olmadığı için akılcı düşünememek böyle bir kısıtlamadır. Bu modelin temelinde engelliliğe yönelik bir “kişisel trajedi yaklaşımı” bulunur, engelli birey şanssız bir kaza kurbanı olarak görülür. Bu modele göre, toplumsal damgalanmaya yol açan bu sorunun tek çözümü tıbbi iyileştirme uygulamalarına başvurmaktır. Sözgelimi, “topal” kişinin takma bacak takması, “deli”nin ruh ve sinir hastalıklarını iyileştirici ilaç ve fizik tedavi uygulamaları alması öncelikli olarak düşünülür. Kuşkusuz tıbbi uygulamalar rahatsızlıkların sağaltılması açısından çok önemlidir; “Geleneksel Bireyci Tıbbi model” engellilik konusuna katkı sağlayıcı açıklamalar getiremediği düşünülerek eleştiriye uğramıştır. Bu eleştiriler engelliliğe ilişkin tıbbi açıklamanın, engelli bireylerin kendi/öz kimliklerine olumsuz etki yaptığı, onların “hasta” ya da “anormal” olarak düşünülmesine ya da dönüştürülmesine yol açtığı ve böylelikle engellileri diğerlerine göre “eksik/bozuk” olarak betimlediği biçimindedir (Burcu, 2015: 28-29).

İkincisi, 1970’lerde ortaya çıkan “Toplumsal Engellilik Modeli” (Social Model), insanların sakatlıkları ya da engel durumu aracılığıyla değil; önyargı ve ayrımcılıkla engellendiğini ileri sürmektedir (Burcu, 2015: 31). Toplumsal engellilik modeli, engelliliğin nedeninin sakatlığın kendinde değil; kültürel, toplumsal, dinsel bakış açılarında aranması gerektiğini savunur. Bu modele göre, engelliliğin nedeni bireyin kısıtlanmışlığı değil; “engelli olmayan” kişilerin “engelli” kişileri dikkate almaksızın kurduğu yaşamsal düzendir. Bununla beraber, 1980’lerin sonlarından bu yana

Toplumsal Modele pek çok eleştiri yöneltmiştir. Birincisi, Toplumsal Modelin sakatlığın getirdiği ve çok sayıda engelli insanın yaşamında odak konumunda bulunan ve çoğu kez acı verici ya da can sıkıcı olan deneyimleri göz ardı ettiği ileri sürülmüştür. İkincisi, engelli insanların çoğu sakatlıklarını kabul etmekle birlikte “engelli” olarak adlandırılmayı istememektedir. Üçüncüsü, özellikle tıp toplumbilimcileri “sakatlık” ve “engellilik” arasında yaptığı ayrımın yanlış olduğu gerekçesiyle Toplumsal Model’i eşleştirmektedirler (Giddens, 2008: 328). Toplumsal Model’e göre, engelli bireylerin toplumsal ve kültürel sorunlarının kaynağını bulmak için engelliliğin o toplumda kültürel olarak nasıl resmedildiğini anlamak gerekir (Burcu, 2015: 32).

Fiziksel görünümüne dayalı grup düşmanlıklarının bir başka kaynağı aşırı kilolu olmaktır. Aşırı kilolu olmak eski dönemlerde güç ve sağlık göstergesiymişken günümüzde toplumun bütün kesimlerini ilgilendiren önemli bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir. Üstelik bu durum yalnızca bir sorun/sapma oluşuyla değil; ruhsal ve toplumsal boyutlarıyla da önem taşımaktadır (Çelik vd., 2015: 40-41). Daha önce de belirtildiği gibi önyargıların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunur. Aşırı kilolulara yönelik önyargılar söz konusu olduğunda da durum benzerdir. Sözelimi bilişsel bileşen, aşırı kilolular hakkındaki toplumsal kalıpyargılardan güç alır (Çayır, 2013a: 12). Toplumsal bakış açısına göre aşırı kilolu kişiler “uyuşuk” ve “obur” olarak görülür. Aşırı kilolu ayrımcılığının duyuşsal bileşeni genellikle olumsuz tutumları kapsar. Yapılan araştırmalarda (Patel, 2013: 2) çocukların resim defterleri incelenmiş ve bu defterlerde aşırı kilolu figürlerin aynı zamanda yüz bozukluğu (facial disfigurement) ya da fiziksel engellilik (physical disability) taşıdığı görülmüştür. Yetişkinlerle yapılan görüşmelerde ise görüşmeciler “aşırı kiloluların güvenilmez olduğuna” inandıklarını belirtmişlerdir. Aşırı kilolu ayrımcılığının davranışsal bileşeni özellikle okul ortamında ve sınıf içi durumlarda ön plana çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalarda (Patel, 2013: 2) öğrencilerin aşırı kilolu sınıf arkadaşlarıyla oyun oynamak ya da eğitim etkinliklerine katılmak konusunda isteksiz davrandıkları görülmüştür. Blaine (2007: 124) bu önyargıların altında “kilonun denetlenebilir olduğu” inancının yattığını ileri sürer. Buna göre, aşırı kilolu kişiler, kilolarını denetleyebilecek güçleri olmasına karşın gereken fiziksel etkinlikleri yapmayan (“tembel ve uyuşuk”) ve kilo almayı sürdüren (“pisboğaz ve obur”) istenç ve yetenek yoksunu kişiler olarak görülür. Ancak kilonun denetlenebilir olduğu algısı biyolojik ve

kalıtsal gerçeği tam anlamıyla yansıtmaz. Başka deyişle kilo, toplumun sandığından daha az denetlenebilir bir değişken olarak görülmektedir.

Aşırı kilolu kişilere ayrımcı davranmanın kişisel ve toplumsal açıdan pek çok olumsuz sonucu vardır. Kilolu olmaya dayalı ayrımcılık, kişilerin özsaygılarının azalmasına, ruhsal çöküntüye düşmelerine, sigara ve alkol bağımlısı olmalarına yol açabilir (Balçoğlu ve Başer, 2008: 344; Çelik vd., 2015: 42). Kilolu olmayan kişiler evde, okulda ve işte etkinken, kilolu kişiler çoğu zaman edilgindir. Arkadaş grupları, anne baba ilişkileri, meslek seçimi, iş alanında yükselme vb. durumlar kilolu olmakla ilgili önyargılar doğrultusunda biçimlenebilir. Tüm bu nedenlerle, aşırı kilolu kişilere yönelik tutumların iyileştirilmesi toplumsal eşitlik bağlamında önem taşımaktadır. Kısacası, fiziksel görünüm toplumsal ilişkilerde önemli ve belirleyici bir etmendir. Otobüste kimin yanına oturulacağı, iş başvurularında kimlerin ön elemeden geçeceği, hangi öğrenciden yüksek/düşük başarı bekleneceği gibi pek çok seçim gizli ya da açık olarak fiziksel görünüme dayanır. Fiziksel görünüme dayalı kalıpyargıların kitle iletişim araçlarında sorgulanmadan tekrar etmesi, grup düşmanlıklarının “meşru” görülmesinin önünü açmakta ve kalıpyargıların önyargıya dönüşmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum sözgelimi şişmanlara ve engellilere nasıl davranılacağı konusunda belirleyici olabilmektedir. Öte yandan fiziksel görünümün hangi kodlarla, nasıl ve ne amaçla kullanıldığı ortaya çıkarılır, kalıpyargılar sorgulanır, ayrımcı davranışlar eleştirilirse o zaman grup düşmanlıklarını tersine çevirebilmek, azaltmak ya da en azından hızını kesmek daha kolay olabilecektir.

2.3.4.6. Sınıf/Tabaka.

Grup düşmanlıklarına temel olan eşitsizlikler, yalnızca bireyleri değil bütün insan gruplarını etkileyen toplumsal sorunlardır. Bu sorunlar toplumun kendi içindeki hiyerarşik yapısından; başka bir deyişle, üstünlük algısından güç alır. Toplumsal sınıf, toplumsal tabaka, feodal zümre, statü grupları vb. gruplar ortak yaşam alanlarının eşit kullanılamaması, karar almada herkesin etkili olamaması, bazı grupların toplumdaki dışlanması sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Browne, 2014: 413). Açık ya da örtük, eski ya da yeni biçimlerde yaşanan grup düşmanlıkları yönetim ve eğitim dizgeleriyle pekişebilmektedir. Kısacası, toplumsal üstünlük algısından güç alan grup düşmanlıkları kemikleşerek toplumsal eşitsizliği daha da çözülmez bir sorun biçimine getirmektedir.

Sınıf/tabaka kavramını oluşturan iki önemli kavram “sınıf” ve “tabaka” gündelik dilde neredeyse birbirinin yerine kullanılabilecek kadar yakın görülmekte ve zamanla yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu bir ikilemeye dönüşmektedir. Ancak toplumbilimsel açıdan bu iki kavram belirgin bir biçimde birbirinden ayrılır. Toplumsal açıdan “sınıf” meslek, gelir ve sermaye sahipliği gibi benzer ekonomik durumu paylaşan geniş insan grupları olarak tanımlanırken; “tabaka” bu sınıfların birbiri üstüne yığılmasıyla oluşan hiyerarşik yapıyı; başka bir deyişle, astlık üstlük düzenini ifade eder (Browne, 2014: 391, 386). Bu çalışmada bu iki kavramın bir arada kullanılmasının nedeni hem sınıf hem tabaka kavramlarının bazen ayrı ayrı bazen de birlikte grup düşmanlıkları üzerinde belirleyici olmasıdır. Ancak tabaka kavramının sınıf kavramını da içine alan çok daha kapsamlı bir yapı olduğunu ve astlık-üstlük ilişkisi bakımından “grup düşmanlığı” kavramına daha yakın görüldüğünü belirtmek gerekir. Çünkü toplumda kimlerin daha önemli, güçlü, etkili, zengin, bağımsız; kimlerin daha önemsiz, güçsüz, etkisiz, yoksul, bağımlı olacağı büyük ölçüde ait olduğu ya da görüldüğü toplumsal tabakaya bağlıdır. Bu durum kimlerin yüceltmeye, sevgiye, saygıya; kimlerin aşağılanmaya, değersizleştirilmeye, dışlanmaya değer görüleceğini de açıklar. Sonuç olarak sınıf/tabaka hem diğer kategorilerle ilişkili olarak hem de başlı başına bir kategori olarak ayrımcı davranışlara ve genel olarak grup düşmanlığı sürecine etki eder.

Sınıf/tabaka kavramı özellikle yoksulluk kavramıyla doğrudan ve yakından ilişkilidir. Ancak yoksulluğun nasıl tanımlandığı ve kavramsallaştırıldığı, yoksulluk sorunuyla ve yoksulluğun sonucu olan diğer toplumsal sorunlarla savaşımında belirleyici olmaktadır. Sözelimi “Yoksulluk bireyin ya da grubun kaderi, tembelliğinin sonucu olarak görülürse tasarlanacak çözümler ve geliştirilen dil epey farklı olacaktır” (Uyan-Semerci, 2013: 190). Öyleyse, yoksulluğu tam olarak anlamının yolu bu kavramı eğitim, siyaset, ekonomi gibi toplumsal kurumlarla; işle ve işsizlikle; üst, orta ve alt sınıf mesleklerle; açık ve kapalı toplum yapısıyla; gelir dağılımındaki denge ve dengesizlikle; toplumsal ilgi, istek ve beklentilerle bir bütün olarak ele almaktan geçmektedir.

Yoksulluğun anlaşılması ve tanımlanması adına, alanyazında pek çok kavram tartışılmaktadır: mutlak yoksulluk, gelir yoksulluğu, insani yoksulluk, objektif yoksulluk, sübjektif yoksulluk, kronik yoksulluk, kırsal yoksulluk, kentsel yoksulluk (Browne, 2014: 411-412, Uyan-Semerci, 2013: 190, Metin, 2016: 100-101) bunlardan bazılarıdır. Ancak grup düşmanlığına temel olması bakımından özellikle iki yoksulluk çeşidinin önemli olduğu düşünülmektedir: mutlak yoksulluk ve göreceli yoksulluk. Mutlak yoksulluk (absolute poverty) sağlık ve bedensel işleyişi sürdürmek için temel

kaynakların yoksunluğuna göndermede bulunmaktadır. Görelî yoksulluk (relative poverty), kimi grupların yaşam koşulları ile nüfusun çoğunluğunun yararlandığı yaşam koşulları arasındaki ayrılıkları değerlendirmeyi içermektedir (Giddens, 2008: 425).

Sınıf/tabaka ile ilişkili olan bir başka kavram toplumsal dışlanma (social exclusion) kavramıdır ve genel olarak yoksulluğun yalnızca gelir yoksulluğuyla sınırlı olmadığını ifade etmektedir. Uyan-Semerci (2013: 192) toplumsal dışlanmanın toplumsal yaşama katılamamayı, toplumun dışında kalmayı anlatması açısından ayrımcılıkla çok yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sözelimi çocuk işçiler sorunu, okuryazarlık sorunu, mahrumiyet döngüsü, yoksullara karşı ayrımcılık, çocuk suçları, gençlik çeteleri, toplumsal politikalarda düzensizlik ve kararsızlık göz önünde bulundurulduğunda toplumsal dışlanmanın derin örüntüsü daha da belirgin bir durum alacaktır.

Toplumsal dışlanmanın en somut biçimlerinden biri “varoş kültürü” (suburban culture)’dür. Varoş, ekonomik olarak yoksun alt sınıfta bulunanların oluşturduğu, suç oranlarının yüksek olduğu, devlete karşı köktenci siyasal olayların meydana geldiği yerler olarak görülür (Tezcan, 2015: 88-89). Özellikle gençler açısından, kent ve kasaba merkezi dışında, uzak ve soyutlanmış mahallelerde yaşamak zorunda kalmak; başka bir deyişle, ekonomik ve toplumsal koşulların başka türlüüne el vermemesi toplumsal dışlanmanın en açık örneğidir.

Toplumsal dışlanmanın en somut biçimlerinden bir diğeri “göç” (migration)’tür. Göç ve göçmen tanımları farklı siyasal, kültürel, ekonomik bağlamlara göre çeşitlilik gösterir (Tokol, 2016b: 188). Ancak grup düşmanlıkları açısından göç ve göçmenlik özellikle düşman algısı, bilinmezlik korkusu, kalıpyargı tehdidi, yabancı düşmanlığı ile yakından ilişkilidir. Göçmenler açısından bu sorunlar “hemşericilik” duygusuyla aşılmaya çalışılır. Tezcan (2015: 89)’ın belirttiği gibi “Köyden kente göç edenlerin iletişim kurup yardım alabileceği grup kendi hemşeri ve akraba grubudur.” tarafından Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (TÜBA 2011: 704)’ne göre hemşehri (kentteş): “Bir kentte doğmuş, büyümüş ya da yaşamış olan, o kentle kişiliği arasında tarihsel, kültürel, duygusal bağlar bulunan, bu kimlikle kimi kent haklarından yararlanmaya hak kazanmış olan ve aynı zamanda kentine karşı kimi toplumsal sorumluluk ve yükümlülükler altında olan kişidir.” Tezcan (2015: 89)’ın belirttiği gibi “Hemşericilik bir kimlik kazanma dizgesidir.” Hemşeri, akraba grupları, etnik ve mezhep grupları; ortak olma duygusunu güçlendirir ve ortak kimlik bilinci yaratır. Hemşeri kimliği taşıyanlara birbirlerini koruyup kollama, birbirlerine iş ve istihdam olanakları sağlama gibi sorumluluklar yükler. Hemşericilik, toplumsal kimlik kuramına ait iç grup

tarafırlığı terimi ile yakından ilişkilidir; çünkü hemşericilik, iç grup (hemşerimiz) ve dış grup (hemşerimiz olmayanlar) kutuplaşmasına yol açabilmektedir.

Göçün ortaya çıkardığı kişisel sorunların bir diğeri kimlik sunumundaki değışikliklerdir. Sözelimi, köyünde “ağanın oğlu/kızı”, “Hekimoğlugilin Ayşe”, “Karakeçili Aşireti’nden Ahmet” gibi aile ve soy üyeliğıyle sunulan kimlik, göçle birlikte yerini daha geniş ortak kimliklerle bırakmıştır. Kentteki köylüler, artık köylerindeki kimliklerinden çok, bölgelerine (Doğulu, Güneydoğulu, Karadenizli vb.); kentlerine (Tokatlı, Vanlı, Erzincanlı vb.); etnik gruplarına (Kürt, Laz, Çerkez vb.); mezheplerine (Alevî, Sünnî, Ortodoks, Katolik vb.) göre; başka bir deyişle, daha geniş toplumsal gruplara göre kimlik sunumu geliştirmişlerdir. Ancak bu durum kalıpyargıların pekişmesine ve ayrımcılığa dönüşmesine yol açabilen etnik kökene odaklı bir yaklaşımdır. Etnik kökene odaklanma (etnocentrism), “Kendi grubunu odağa alıp diğeri bütün şeylerin ona bakılarak ölçülüp biçildiğini düşünen bir bakış açısı” (Göregenli, 2013: 35) olarak tanımlanmaktadır.

Kısacası toplumsal tabaka denilince toplumsal saygınlık, siyasal iktidar, ekonomik durum, yaşam niteliğı ve erişim olanağı (sağlık, giyim, konut vb.), ayrıcalıkları ve kültürel yapıları birbirinden farklı toplumsal yapılar akla gelmektedir (Erdoğan, 2013: 96). “Sınıf/tabaka” ise ekonomik tabanlı tüm farkları kapsayan grup düşmanlığının adıdır. Sınıf/tabaka farklılıklarının gruplar arasında eşitsizliğe yol açması ve grupların birbirine insan onuruna ve değerine yakışmayacak biçimde söz ve davranışlarda bulunması, grup düşmanlıkları sorununun ekonomik yönünü oluşturur. Türk sözlü kültüründe görelî yoksulluğa örnek olabilecek çeşitli sözler bulunur. Sözelimi “Devletliye dokun geç, fukaradan sakın geç”, “Zengin arabasını dağdan aşırır, fakir düz yolda şaşırır”, “Züğürt olup düşmektense, uyuz olup kaşınmak yeğdir”, “Kırk fakir dostun olacağına bir zengin dostun olsun”, “Adamın kötüsü olmaz, meğeri züğürt ola”, “Fukara tavuğı iki günde bir yumurtlar”, “Rağbet güzel ile zenginedir”, “Aç ile arkadaş olma, yemem der de sömürür” gibi kalıplaşmış sözler toplumsal belleklerde birer kalıpyargı olarak grup düşmanlıklarını üretmeyi sürdürmektedir.

Grup düşmanlıklarının içeriğini oluşturan sınıf/tabaka kavramının tarihsel, siyasal, ekonomik kodları çözülmeden ve eşitlikçi bir toplum yapısı geliştirmeden “sınıf/tabaka”ya dayalı grup düşmanlıklarının çözülmesi pek kolay olmayacaktır. Öte yandan “sınıf/tabaka”ya dayalı kalıpyargıların, önyargılı tutumların, ayrımcı davranışların eleştirilmesi; gerçek olarak sunulan ve olduğı gibi kabullenilen

uygulamalara karşı çıkılması grup düşmanlıklarını azaltarak daha eşitlikçi, demokratik, insan hak ve özgürlüklerine duyarlı bir toplum oluşturulmasına katkı sunacaktır.

2.4. Grup Düşmanlığının Sonuçları ve Azaltılması

Bu başlık altında “grup düşmanlıklarının sonuçları” ve “grup düşmanlıklarının azaltılması” konuları tartışılmaktadır. “Grup düşmanlığının sonuçları” başlığı altında sırasıyla bireysel ve toplumsal sonuçlar; “grup düşmanlığının azaltılması” başlığı altında ise bireysel ve toplumsal süreçler ele alınmaktadır.

2.4.1. Grup Düşmanlığının Sonuçları.

Grup düşmanlığı, bireysel ve toplumsal açıdan pek çok olumsuzlukla sonuçlanır. Bireysel ve toplumsal sonuçlar arasındaki ilişki çift yönlüdür; başka bir deyişle, bireysel sonuçlar toplumsal sonuçları, toplumsal sonuçlar da bireysel sonuçları etkiler. Sözgelimi, grup düşmanlığı nedeniyle bireysel düzeyde yaşanan bir özsaygı kaybı sorunu, birikerek ve yaygınlaşarak toplumsal/kültürel kimliğin de olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir. Benzer biçimde grup düşmanlığı nedeniyle toplumsal düzeyde yaşanan nefret içerikli söylemler de bireysel düzeyde saldırganlığı artırabilir.

2.4.1.1. Grup Düşmanlığının Bireysel Sonuçları.

Grup düşmanlığı bireysel açıdan özsaygı kaybı, kalıpyargı korkusu, adalete olan inancın zayıflaması, kin, öfke ve nefret duygularının pekişmesi gibi pek çok olumsuzlukla sonuçlanır. Bu olumsuz sonuçlar birbirini tetikler ve birikimli bir etki gösterir; başka bir deyişle, grup düşmanlıklarının bir sonucu bir başka sonucun da ortaya çıkmasına kolaylaştırır ve sonuçlar art arda eklenerek daha güçlü bir bireysel etki oluşturabilir. Grup düşmanlığının bireysel sonuçları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda görülür (Whitley ve Kite, 2010: 541). Bireyin “neden” (sözgelimi kadın olmak) ile “sonuç” (sözgelimi hak etmesine karşın işinde yükselememek) arasında anlamlı bir ilişki kuramaması onun düşünce dizgesini kırabilir ve gerçeklik algısına zarar verebilir (bilişsel sonuç). Bu sonuç, kişinin akademik yeteneğe ya da yeterliliğe inanmama yönünde tutum geliştirmesine, yılgınlık duymasına ve iş yaşamından geri çekilmesine neden olabilir

(duyuşsal sonuç). Kişİ engellenmişlik duygusu içinde saldırganca davranabilir, çevresine zarar verebilir ve başka kişilere ayrımcılık yapabilir (davranışsal sonuç). Böylece, grup düşmanlıkları, var olan kalıpyargıların güçlenmesine ve yeni kalıpyargıların oluşmasına neden olabilir.

Grup düşmanlığının bireysel sonuçlarından biri “özsaygı kaybı” (loss of self-esteem)’dir (Aronson vd., 2012: 748). Özsaygı kaybı, kişinin yaşamının tüm yönlerini olumsuz yönde etkileyebilen bir süreçtir. Sözgelimi grup düşmanlıklarıyla sıkça karşılaşan bir kişi, bir süre sonra kendini yetersiz ve değersiz görmeye başlayabilir. Kişisel ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve bedensel, ruhsal, bilişsel açıdan bir bütün olmak konusunda isteksiz olabilir. İyi bir eğitimi, düzgün bir işi ve nitelikli toplumsal ilişkileri hak etmediğini düşünebilir. Özsaygı kaybı, kişinin yeteneklerini ve gizilgüçlerini açığa çıkarmasına, sağlıklı kararlar almasına, uyumlu ve dingin bir benlik algısı geliştirmesine engel olabilir. Böylece, grup düşmanlıkları nedeniyle özsaygısını kaybeden bir kişi, içsel barış duygusunu yitirebilir.

Grup düşmanlığı nedeniyle özsaygısını kaybeden bir kişinin eğitimsel ve toplumsal yaşamda özgür, başarılı, yapıcı ve yaratıcı olması düşük bir olasılıktır. Sözgelimi etnik kökenle ilgili olumsuz tutum ve davranışlar nedeniyle özsaygısını kaybeden bir öğrenci, okul ortamında kültürel kimliğini gizleme ve sıradan olma rahatlığı sağlayacak yeni bir kimlik bulma arayışına girebilir. Üst düzey akademik bir eğitimi değil; akademik olmayan ve düşük düzeyli bir eğitimi seçebilir. İşsizlik, yoksulluk ve toplumsal adaletsizlik gibi konularda yaşadığı sorunları yapısal ve mantıklı gerekçelerle açıklamak yerine, etnik kökene dayalı özcü inançlarla açıklamaya ya da bütünüyle boyun eğmeye yönelebilir. Kısacası, grup düşmanlıkları bireysel düzeyde özsaygı kaybına yol açarken, özsaygı kaybı da grup düşmanlıklarının pekişmesine yol açarak bir kısır döngü oluşturur.

Grup düşmanlığının bireysel sonuçlarından biri başkası “kalıpyargı korkusu” (fear of stereotypes)’dur (Aronson vd., 2012: 782; Myers, 2015: 345; Taylor vd., 2015: 180). Bu terim alanyazında “Olumsuz bir kalıpyargı ile karşılaşıldığında, kişinin o olumsuz kalıpyargı temelinde değerlendirileceği düşüncesiyle yıkıcı bir kaygı duyması” (Myers, 2015: 345) olarak tanımlanır. Taylor ve diğerleri (2015: 180)’nin belirttiği gibi kişinin kalıpyargılar doğrultusunda değerlendiriliyor olduğunu, olumsuz kalıpyargıyı doğrular biçimde davranabileceğini ve kalıpyargının kendi kötü edimi için inanılabilir bir açıklama sağlayabileceğini bilmesi kişinin kalıpyargıya uygun davranmış olmaktan korkmasına olabilir. Aronson ve diğerleri (2012: 782-783), kalıpyargı korkusunu şu örnekle

açıklamıştır: “Afrika kökenli Amerikalı bir öğrenci akademik bir sınavda ‘bilişsel gerilik’ kalıpyargısını doğrulamakla ilgili bir kaygı yaşayabilir. ‘Bu sınavda başarısız olursam hem kendimi hem de ırkımı kötü göstermiş olacağım.’ biçiminde düşünebilir. Böyle bir sınavda fazladan bir kaygı duymak, öğrencinin gerçek başarısını sergileme olasılığını düşürür.” Başka bir örnek “Çalışan bir kadın, birçok erkek meslektaşıyla tartışmalı bir toplantıda engellenmişlik içinde kendini ağlamaya hazır bulabilir. Bu kişi, ağlamaya başlarsa iş arkadaşlarının belleğindeki ‘gergin durumlarla baş edemeyen duygusal kadın’ kalıpyargısını doğrulayacağını düşünür ve bu durumun işyerindeki konumuna zarar vereceğinden korkar” (Taylor vd., 2015: 180). Kısacası, kalıpyargı korkusu bireylerin söz ve davranışlarına kısıtlama getiren, bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmasını engelleyen ve başarısızlık olasılığını artıran bir korkudur.

Kalıpyargı korkusu, damgalanmış gruplar açısından büyük bir gerilim kaynağıdır. Damgalanmış gruplar (sözelimi kadınlar, göçmenler, engelliler, yoksullar, gençler, yaşlılar vb.) başkalarının kendilerine hangi kalıpyargılarla baktıklarını ve kendilerini neye göre yargılayacaklarını tam olarak bilemedikleri için toplumsal ilişkilerinde pek çok gerilim yaşayabilirler. Kalıpyargı korkusu olarak bilinen bu gerilim, damgalanmış grupların rahatını kaçırabilir ve kızgın, gergin, kaygılı olmalarına neden olabilir. Bunlarla birlikte, fiziksel rahatsızlık, akademik başarısızlık, kısıtlanmışlık, politik kayıtsızlık, karmaşa ve çatışma gibi pek çok sorun da beraberinde gelebilir. Onay (2009: 1101), algılanan cinsiyet ayrımcılığının sonuçları konusunda yaptığı deneysel çalışmada, çalışan kişinin toplumsal cinsiyetinin (kadın ya da erkek olmasının) onun cinsiyet önyargısı ve cinsiyet ayrımcılığı konusunda algılarını etkilediğini bulgulamıştır. Bu çalışmaya göre, çalışanlar arasında yaşanan cinsiyet ayrımcılığı, çalışanların örgütsel bağlılığını “olumsuz”; işten ayrılma tasarısını “olumlu” yönde etkilemektedir. Özellikle kadınlara yönelik önyargılı tutumlar ve ayrımcı davranışlar, kadın çalışanlarda işini bırakma ya da işyerini değiştirme düşüncesini pekiştirmektedir. Sonuçta, kalıpyargı korkusu kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerine etki eder, kişinin özerkliğini ve bireyselliğini yitirmesine neden olur.

Grup düşmanlığının bireysel sonuçlarından biri başkası “anlama sorunu” (the problem of understanding)’dur. Grup düşmanlıkları bireyin kendini tanıması, insanı ve insanlar arası ilişkileri anlaması ve dünyalı kimliği geliştirmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Morin (2013: 64-69)’in belirttiği gibi “Anlama sorunu benmerkezci, etnik merkezci, toplum merkezci bakış açılarından ve indirgeyici algılayış biçimlerinden güç alır.” Bu nedenle anlama sorununu güçlendiren etmenler ile grup düşmanlıkları

arasında birtakım benzerlikler vardır. Sözelimi, benmerkezcilik (egocentrism), “ ‘Ben’i karar ve eylemlerin özeğine yerleştirerek kendi dünyasını dünyanın tümü olarak gören, kendi değerlerini herkes için değerli sayan görüş” (TÜBA, 2011: 144) olarak tanımlanır. “Benmerkezcilik, kendini aklama, kendini yüceltme ve tüm kötülüklerin nedenini yabancı ya da yakın başkasının üstüne atma eğilimini doğuran ‘kendini aldatma’yı (self-deception) besler. Kendini aldatma kişiyi diğerlerinin söz ve eylemlerini aşağılayıcı bir biçimde algılamaya, onların uyumsuz olanlarını seçip düzgün olanlarını bir kenara atmaya, kişiyi yücelten anıları alıkoyarken lekeleyenleri atmaya ya da değiştirmeye iten döngüsel bir dizgedir” (Morin, 2013: 68). Bu nedenle, benmerkezciliğin grup düşmanlıklarının hem nedeni hem de sonucu olduğu söylenebilir; başka bir deyişle, grup düşmanlıklarını besleyen basmakalıp düşünceler, özcü inançlar, önyargılı tutumlar, nefret söylemi, damgalama, toplumdan dışlama vb. süreçler ile benmerkezcilik ötekileştirici olmak bakımından ortak bir arka plana sahiptir.

Anlama sorunun güç aldığı diğer bakış açıları “etnik merkezcilik” (ethnocentrism) ve “toplum merkezcilik” (sociocentrism)’tir. Bu bakış açıları “öteki/yabancı” olarak görülen toplumsal grupların (sözelimi çeşitli ırk, ulus, etnik köken, dil ve kültür özellikleri taşıyan grupların) insan niteliklerinden yoksun görülmesini, insanlıktan çıkarılmasını, aşağılanmasını, toplumun dışına atılmasını, onlara karşı ırkçı ve düşmanca davranılmasını besleyen bakış açılarıdır. Bu konuda Morin (2013: 69), ırkçılığa karşı gerçek bir savaşımın ırkçılığın belirtilerinden çok, etnik merkezci ve toplum merkezci köklerine odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Kısacası, bir toplumsal grubun diğer toplumsal gruplardan üstün olduğunu savunarak diğer toplumsal grupları aşağılayan, küçümseyen, etiketleyen, damgalayan, değersizleştiren ve dışlayan; böylece etnik merkezciliği ve toplum merkezciliği besleyen tüm sorunlu bakış açıları, grup düşmanlıkları olgusunun da ayrılmaz birer parçasıdır.

“Anlamak, yaşamsal öneme sahip bir konudur” (Erdem, 2013: 19). Bunun nedeni, anlamamanın olmadığı durumlarda bireyin insan türüyle olan etik bağının koparılması ve insan onurunun/değerinin yok sayılmasıdır. Sözelimi çeşitli din, inanç ve mezhep gruplarını toplumun dışına itmek, göçe zorlamak, onlara karşı saldırganca davranmak, onların hak ve özgürlüklerini kullanmasına engel olmak şiddet kültürünü besleyen eylemlerdir. Şiddet kültürü ise insanların duyarsızlaştığı, ayrımcılığın sıradanlaştığı ve eşitsizliklerin meşrulaştığı bir yaşam biçimini ifade eder. Özetle, anlama sorunu grup düşmanlıklarının bireysel sonuçlarından biridir; ancak bu sonuç toplumsal ve küresel düzeye yayıldığında tüm insanlığı konu alan etik bir soruna dönüşmektedir.

Grup düşmanlığının bireysel sonuçlarından bir başkası bireyin tüm duyma, düşünme, algılama ve değerlendirme biçimlerinin olumsuz yönde etkilenmesidir. Grup düşmanlıkları kişinin basmakalıp kanılara, sözde değerlere ve yapay ilişkilere yönelmesini; insana özgü duyma ve düşünme sorumluluğundan kaçmasını, böylece kendine ve yaşama yabancılaşmasını kolaylaştırır. Kişinin tek yönlü bir varlığa indirgenmesi ve kalıplaşmış biçimlerde tanımlanması, ideolojilerin güdümüne girmeye hazır olması anlamına gelmektedir. İdeoloji ise dil ile belirlenir. Sapir-Whorf varsayımı (Sapir-Whorf hipotezi) “Amerikalı insanbilimciler Sapir ile Whorf’un dil, düşünce ve kültür ilişkileri üzerine geliştirdikleri, dilin ‘yalnızca düşünceleri seslendirmek için kullanılan bir yeniden üretim aracı değil, aynı zamanda düşüncelerin biçimlendiricisi, bireyin anlamlı etkinliğinin bir izlencesi ve rehberi’ olduğunu, kişilerin dünya görüşlerinin anahtarlarının yapısıyla belirlendiğini savlayan kuram” (TÜBA, 2011: 1001)’dir. Bu kurama göre, dili kullananların seçtiği ya da vurguladığı sözcükler, sözcük öbekleri; başvurduğu abartma, çarpıtma, aşağılama, simgeleştirme yöntemleri imgenin ve söylemin oluşmasında çok önemli etmenlerdir. Dolayısıyla grup düşmanlıklarını besleyen dil yapılarının kişinin duygu ve düşüncelerini de biçimlendirdiği ileri sürülebilir. Göregenli (2013b: 57)’nin belirttiği gibi “Ayrımcılığın belki de en şiddetli biçimi olarak ortaya çıkan nefret suçları ve bu davranışsal edimlerin bilişsel, düşünsel arka planını oluşturan nefret söylemi, olumsuz duyguları içermekle birlikte temelde, toplumu oluşturan gruplar arasındaki dizgesel katmanlaşmaya işaret eden bir dışlama, değersizleştirme ve düşmanlaştırma ideolojisidir.” İnceoğlu (2013: 76)’nin belirttiği gibi “Nefret söylemi, nefret suçuna giden sürecin çıkış noktası; başka bir deyişle, nefret suçunun önünü açan hoşgörüsüzlüğün dışavurumudur.” Nefret söylemi her zaman açık iletilerle ortaya konmadığı ve bazı durumlarda normal/olağan bir durummuş gibi görüldüğü için, nefret söyleminin belirlenmesi güçleşmektedir. Kısacası, grup düşmanlıkları bireyin duyma ve düşünme biçimlerini olumsuz yönde etkilemekte, ayrımcılığı ve nefret suçlarını olağan bir durummuş gibi algılamasına yol açmakta ve onu ideolojilerin güdümüne girmeye hazır duruma getirmektedir.

Grup düşmanlığının bireysel sonuçlarından bir diğeri saldırganlık, kin, öfke, küçük görme, nefret etme vb. olumsuz duyguların beslenmesidir (Çayır, 2013a: 9; Göregenli, 2013d: 21; Hogg ve Vaughan, 2017: 384; İnceoğlu, 2012: 12). Önyargı ve ayrımcılık korku, kaygı, endişe, kıskanma, iğrenme duyguları; alay etme, aşağılama, yıldırma eylemleri; öldürme, yaralama, kundaklama, soykırım ve nefret suçları gibi çok çeşitli yıkıcı etkilerle sonuçlanabilir. Bu yıkıcı etkiler, bir grup kimliğine (sözgelimi dine,

dile, reнге, toplumsal cinsiyete, etnik kökene vb.) dayalı olarak kişi ya da kişilere fiziksel, ruhsal, ekonomik, duygusal, cinsel anlamda baskın güç kullanılması yoluyla gerçekleşmektedir.

“Saldırganlık” (aggression) genel olarak, başka insanlara ya da nesnelere zarar (Bee ve Boyd, 2009:639), fiziksel ya da ruhsal acı vermeyi amaçlayan (Aronson vd., 2012: 675) davranışlardır. Yüzyıllardır düşünürler ve psikologlar insanların doğaları gereği saldırgan olup olmadıklarını tartışmışlardır. “Kimilerine göre insan doğası saldırgandır, diğerlerine göre ise insanlar temelde yumuşak başlıdır, dolayısıyla toplumun nitelikleri saldırganlık derecesini belirler” (Aronson vd., 2012: 737). Önyargı her durumda saldırganlığa dönüşmeyebilir. Saldırganlığa dönüştüğü durumlarda bile somut olarak gözlenemiyorsa saldırganlık olarak algılanmayabilir ya da önyargı-saldırganlık ilişkisi net olarak belirlenemeyebilir. Bununla birlikte, ayrımcılığın her biçimi de gözlenebilir saldırganlık içermeyebilir (sözelimi duygusal ve ruhsal saldırganlık). Öte yandan Göregenli (2013c: 57)’nin belirttiği gibi “Önyargı ve ayrımcılığı besleyen düşünce yapıları ile saldırganlık davranışları arasında doğrudan bir neden-sonuç ilişkisi olmaması, gruplararası bir süreç olarak ortaya çıkan saldırgan davranışların her zaman önyargı ve ayrımcılıkla ilişkili olduğu bilgisiyle çelişmez.” Daha açık bir deyişle, grup düşmanlıklarının temel bileşenleri (kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık) ile saldırganlık arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Grup düşmanlıkları saldırganlığın, saldırganlık da grup düşmanlıklarının artmasında etkilidir.

Önyargıdan kaynaklanan saldırganlık bireysel ve toplumsal açıdan hem kurbanlarına hem de saldıran kişinin/grubun kendisine büyük zararlar verir (Hogg ve Vaughan, 2017: 384; Myers, 2010: 378). Sözelimi ayrımcılığa uğrayanlar kısa sürede arkadaşlarını kaybedebilir, okula gitmek istemeyebilir; intihar girişiminde bulunabilir ya da intihar edebilirler (Aronson vd., 2012: 484). Bu konuda Allport (2016: 387-398) “Önyargının Doğası” adlı kitabında saldırganlığın iki kaynağı olduğunu ileri sürer: “genel engellenmişlik” ve “toplumsallaşma”.

Birincisi, “genel engellenmişlik” (general frustration), ulaşılmak istenen hedefe ya da doyuma giden yolun bir biçimde önlenmesi durumunda ortaya çıkar. Engellenen kişi ya da gruplar, kızgınlık duygusuna ve saldırgan davranışlara eğilim gösterir. Bu eğilim, “Engellenme-Saldırganlık Kuramı” (Frustration-Aggression Hypothesis) olarak bilinir. Bu eğilim, engellenmenin her zaman saldırganlığa yol açtığı anlamına gelmez; ancak istenmeyen ve denetlenemeyen bir engellenme söz konusu olduğunda sık yaşanan bir durumdur (Aronson vd., 2012, 693). Sözelimi, cinsiyet ayrımcılığı işgücü alanında

karşılaşılan önemli bir sorundur. Özellikle kadınlar işe alınma, hizmetiçi eğitim, ücret, yükseltme gibi konularda yaşadıkları ayrımcılık nedeniyle engellenme duygusu yaşayabilmektedir. Yapılan bir araştırmada (Seçer, 2009: 27-59) kadınlar ve erkekler arasında cinsiyete dayalı ayrımcılığın sendikalara yönelik tutumlar ve sendika üyesi olma isteğine etki edip etmediği sorgulanmıştır. Bu çalışmaya göre, erkekler için cinsiyet ayrımcılığı, sendika üyesi olmayı etkileyen anlamlı bir değişken değildir. Öte yandan cinsiyet ayrımcılığına maruz kalma kadınlar için önemli bir etmendir; çünkü kadınlar sendikaların iş güvencelerini iyileştirdiğini ve ayrımcılığa karşı kendilerini koruduğunu düşünmektedir.

Allport (2016: 406-408)'a göre saldırganlığın bir diğer kaynağı “toplumsallaşma” (socialisation)'dır. “Toplumsal Öğrenme Kuramı”na göre toplumsal davranışları (sözelimi saldırganlığı) başkalarına öykünerek öğreniriz. Toplumsallaşma özellikle erkek çocuklarda saldırganlığı besleyen bir diğer kaynaktır. Başlangıçta annesine bağlı ve onunla yakın ilişkiler kuran erkek çocuk, ergenlikle birlikte anneden uzaklaşarak yetişkin bir erkek olmayı amaçlar. Bu durum kültürlerdeki erkeklik tanımlarıyla yakından ilişkilidir; çünkü ataerkil kültürlerde anneye bağlılığını koparmamış yetişkinlerin “hanım evladı” damgası yeme olasılığı vardır (Smith ve Mackie, 2005: 361). Kısacası hem genel engellenmişlik hem de toplumsallaşma, dış grup üyelerine düşmanca duygular geliştirmenin önemli bir basamağıdır. Allport (2018: 408), düşmanca duyguları ikiye ayırır: kızgınlık ve nefret. Kızgınlık, sıradan bir biçimde bireyleri hedef alan geçici duygulardır. Nefret ise, bireylerden çok grupları hedefleyen, acı vermeyi amaçlayan uzun süre kalıcı duygulardır. Günümüze gelindikçe Allport'un görüşleri ayrıntılı duruma getirilmiş; özellikle “kızgınlık” duygusu korku, kaygı, kıskançlık, acıma, iğrenme, hor görme, suçluluk gibi diğer duygulardan ayrılmıştır (Smith ve Mackie, 2005: 372).

Özetle, grup düşmanlıklarının kişinin benlik algısını ve kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyen bireysel sonuçları vardır. Bu sonuçlar genel olarak özsaygı kaybı, kalıpyargı korkusu, anlama sorunu, kendini aldatma, duygu durum bozuklukları, düşük özyeterlik algısı, kendine yabancılaşma, içsel barışı yitirme, engellenmişlik duygusuyla saldırganca davranma, egemen ideolojilerin güdümüne girme, insan olmanın onurunu ve değerini yitirme olarak belirtilebilir. Bu sonuçlar çoğu zaman birbirini destekler ve birey üzerindeki etki gücünü artırır. Birey, toplumun ayrılmaz bir parçası olduğu ve diğer bireylerle birlikte toplumsal bağlamı oluşturduğu için grup düşmanlıklarının bireysel

sonuçları ile toplumsal sonuçları arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bu nedenle bireysel ve toplumsal sonuçlar birbirine bağlı olarak yaşam üzerinde etki bırakır.

2.4.1.2. Grup Düşmanlığının Toplumsal Sonuçları.

Grup düşmanlığı bir toplumun sevgi, saygı, adalet, eşitlik, özgürlük ve hoşgörü içinde yaşamasının önünde duran en büyük engellerden biridir; çünkü insan haklarının korunması, demokrasinin kurulması ve barış kültürünün yaratılması her şeyden önce grup düşmanlıklarının olmadığı bir toplumsal yapıyı gerektirir (Çayır, 2013a: 6-7; Çotuksöken, 2012: 156-157). Öte yandan grup düşmanlıkları, belirli toplumsal koşullara göre artan ya da azalan bir olgudur. Grup düşmanlıklarının içerikleri, görülme biçimleri, toplumsal etki düzeyleri, örgütler ve kurumlar tarafından desteklenme durumları da grup düşmanlıkları üzerinde belirleyicidir. Öyleyse, grup düşmanlıkları ile toplumsal yapının birbirine bağlı olduğu, ikisi arasında sarmal bir ilişkinin bulunduğu ve çoğu zaman birlikte devinim gösterdiği ileri sürülebilir.

Grup düşmanlıkları ile toplumsal yapı arasındaki bu ilişki, grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçlarını belirlemek bakımından önemlidir. Bu bağlamda, grup düşmanlıklarının en büyük toplumsal sonucu, grup düşmanlıklarının egemen olduğu bir toplumsal yapının kendisidir. Daha açık bir deyişle, grup düşmanlıkları insan hakları ve demokrasi kültürünü zayıflatırken düşman algısını ve şiddet kültürünü güçlendirir, böylece grup düşmanlıkları kendi kendini pekiştirmiş ve meşrulaştırmış olur. Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçları soykırım, linç, cana kıyma girişimleri ve nefret suçları biçiminde görülür. Sözelimi ırkçılık, yaşçılık, cinsiyetçilik, eşcinsel korkusu, İslam korkusu, yabancı korkusu, etnik kökene odaklanma, aşırı ulusçuluk vb. ideolojiler çeşitli biçimlere girerek grup düşmanlıklarının egemen olduğu toplumsal yapıyı güçlendirir. Bu süreçte ortaya çıkan toplumsal sonuçlar ise “kendini gerçekleştiren kehanet”, “toplumsal damgalama”, “adil dünya inancı”, “ahlaki dışlama” ve “şiddet kültürü” olarak gruplandırılabilir.

Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçlarından biri alanyazında “kendini gerçekleştiren kehanet” (self-fulfilling prophecy) terimiyle belirtilen düşünce ve davranış eğilimidir (Aronson ve diğerler, 2012: 787-788; Demirtaş-Madran, 2013: 35; Myers, 2015: 344). Kendini gerçekleştiren kehanet “Robert K. Merton’a göre kimi öngörü, istek ya da beklentilerin gerçek olarak tanımlandıklarında, inançla davranış arasındaki olumlu etkileşim dolayısıyla sonunda gerçeğe dönüşmesi” (TÜBA, 2011: 699) olarak tanımlanır.

Aronson ve diğeri (2012: 782-783), kendini gerçekleştiren kehaneti şu örnekle açıklamıştır: “Bir kişinin aptal olduğunu düşünmek büyük olasılıkla konuşurken onu önemsememeye ve ona ilginç sorular sormamaya yol açar. Bu durum o kişinin davranışlarını da önemli ölçüde etkiler ve kişi zekice konuşmak ya da bilişsel yeteneklerini göstermek yerine susmayı seçebilir. Bu da o kişiye ilişkin en baştaki inancı doğrulamaya yarar.” Böylece kalıpyargı kendini kanıtlamış olur. Demirtaş-Madran (2013: 36)’ın belirttiği gibi “Kendini gerçekleştiren kehanet birçok kalıpyargının gerçeğe dönüşmesinde ve ayrımcılığın yaşama geçmesinde önemli bir süreçtir.”

Kendini gerçekleştiren kehanet, belirli bir sırada gerçekleşir. Öncelikle, insanların belleğinde başka insanlara ilişkin birtakım toplumsal kalıpyargılar vardır. Bu kalıpyargılar yaş, cinsiyet, meslek, etnik kimlik, medeni durum vb. özelliklere dayalı olarak geliştirilmiştir. Sözelimi, “Belirli bir yaşın üzerindeki kişilerin toplumsal ilişkilerde ve iş yaşamında etkin birer üye olamamaları, yaşa dayalı bir kalıpyargıdır. Bu kalıpyargı, ‘yaşlı’ kişilerin konsere gitmelerinin, belirli giysiler giymelerinin, çalışmayı sürdürmek ve evlenmek istemelerinin çevreleri tarafından ayıplanması ile önyargıya/ayrımcılığa dönüşebilir. Daha sonra bu kişiler, kendilerine gönderme yapılan kalıpyargılara uygun davranıp üzerlerindeki baskıyı içselleştirebilir ve olağan bir durummuş gibi görmeye başlayabilirler” (Çayır, 2013b: 168-169). Başka bir deyişle, yaşa dayalı toplumsal beklentileri yerine getirmeye çalışan “yaşlı” insanlar, bir süre sonra bu beklentiler doğrultusunda tüm yaşamlarını sınırlandırabilirler. Sözelimi konsere gitmek yerine evde oturup televizyon seyretmeyi, “genç işi” giysiler giymek yerine gösterişsiz ve koyu renk giysiler giymeyi, kısacası toplumsal beklentilere uymayı seçebilirler. Böylece, belirli yaşın üzerindeki kişilerin toplumsal ilişkilerde ve iş yaşamında etkin birer üye olmadıkları yönündeki kalıpyargı kendi kendini doğrulamış olur. Özetle, kendini gerçekleştiren kehanet, grup düşmanlıklarının bir sonucudur ve bu sonuç, grup düşmanlıklarının pekişmesine ve toplumun geneline yayılmasına neden olur.

Kendini gerçekleştiren kehanet ile çocukluk/ergenlik dönemlerindeki düşünme becerilerinin gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Düşünme süreçlerinin temeli olan çıkarım yapma becerisi erken çocukluk dönemiyle birlikte gelişmeye başlar. Bu dönemde “erkekler ağlamaz” (ama kızlar ağlayabilir) kalıpyargısıyla büyütülen çocuklarda, erkekse aşırı katılık, kızsı aşırı duygusallık gelişebilir. Erkekler, kızları kolayca ağlatabileceklerini düşünerek kendilerini güçlü, kızları güçsüz görebilir, kızlar da çabucak ağlamaya ve sorunlarını ağlayarak çözmeye eğilim gösterebilir. Böylece “kızlar sulugözdür” kalıpyargısı kendini doğrulamış olur. Bu süreçte ağlayan her kız çocuk,

kalıpyargıyı yeniden doğrulamış olur; çünkü Dolgin (2014: 265)'in de belirttiği gibi “Çocukluk döneminde daha çok doğrulama stratejilerine başvurulur.” Çocuğun yeni bilgilere ulaşmak için önceden sahip oldukları üzerinde yansıtıcı düşünme becerisi ise yaşla birlikte gelişir. Ergenlik dönemine gelindiğinde ise doğrulama stratejilerinden çok, yanıtlama stratejilerine başvurulur. Sözelimi, ağlayan bir erkek (ağabey, baba) ya da zor durumlarda bile ağlamayan bir kız (abla, anne) görüldüğünde, bir tane karşıt örneğin bile ilk baştaki görüşü çürütebileceği düşünülür. Tam anlamıyla yüksek bir biliş seviyesi, mantıksal düşünmeyle gerçekleşir; ancak bu, ergenlik döneminin sonlanmasıyla birlikte yerini, doğal olarak mantıksal düşünmeye ve yetişkinliğe bıraktığı anlamına gelmemektedir. Aronson ve diğerleri (2012: 767)'nin belirttikleri gibi, çoğu konuda sağduyulu ve mantıklı olan insanlar bile önyargılı oldukları bir konuda mantıklı olmaya kapalı durabilirler. Özetle, kendini gerçekleştiren kehanet erken çocukluk döneminde sıkça başvurulan doğrulama stratejilerine koşutluk gösterir. Bu nedenle, çocukluk dönemi, kalıpyargıların pekişmesi ve önyargılı düşünmenin alışkanlığa dönüşmesi bakımından kritik bir gelişimsel dönem olarak görülebilir.

Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçlarından bir diğeri “toplumsal damgalama” (social stigma)'dır. Toplumbilim alanında “damga” (stigma), “Toplum içinde kimi hastalıklara, rahatsızlıklara karşı var olan ve kişinin dışlanmasına yol açan olumsuz görüş ya da tutum” (TÜBA, 2011: 272) olarak tanımlanır. “Toplumsal Damga Kuramı” (Social Stigma Theory)'na önemli katkıları olan Goffman (2014: 33) ise damgayı “Sahip olunan nitelikler ve toplumda kabul edilmiş değerler arasındaki özel bir ilişki biçimi” olarak tanımlar ve üç damga türünden söz eder. “Birinci sırada, fiziksel/bedensel bozukluklar gelir (sözelimi kör, sağır, topal, sakat, çürük, çolak, kötürüm olmak vb.). İkinci sırada, bireysel karakter bozuklukları gelir (sözelimi ruhsal bozukluk, hapis yatmış olmak, madde bağımlılığı, eşcinsellik, işsizlik, intihar eğilimi vb.). Üçüncü sırada ise etnik kökene dayalı damgalar (sözelimi ırk, ulus, etnik köken, din vb.) vardır.” Kısacası, toplumsal damgalama çeşitli hastalıklara, rahatsızlıklara, bağımlılıklara, fiziksel/ruhsal bozukluklara ve etnik kökene sahip kişilerle kurulan ötekileştirici bir toplumsal ilişki türüdür.

Grupları damgalamak, toplumun grup davranışını denetim altına alma yollarından biridir. “Kimi durumlarda damganın izi asla silinmez ve kişi topluma tam olarak kabul edilmez” (Giddens, 2008: 311). Sözelimi ırkı ya da etnik kökeni temel alan damgalar değişime dirençli damgalardır; ancak Whitley ve Kite (2010: 421)'in belirttiği gibi “Değişime daha az direnç gösteren damgalamalar da vardır. Değişime çok direnç

gösteren damgalamalarla karşılaştırıldığında, bu damgalamaların olumsuz etkisi biraz daha azdır.” Aşırı kilolu olmaktan kaynaklı damgalamalar bunlara örnektir. Aşırı kilolu bir kişi kilo vererek/zayıflayarak “şişko” damgasından ve bu damgayla birlikte gelen “tembel, uyuşuk, pisboğaz, obur” algısından kurtulabilir. Değişime dirençli olsun ya da olmasın, damgalamanın sorunlu yönü damgalanmış kişilerin bu damgayı hak ettiklerinin düşünülmesidir. Goffman (2014: 197)’in da dediği gibi toplumsal normlara ve beklentilere uymayan her kişinin “sapkın”, her özelliğin “sapma” olarak tanımlanmasıdır.

Toplumsal sınıflandırmalar, damgalama süreçlerinin devinime geçmesine yol açar. Sözelimi “kadın/erkek”, ya da “genç/yaşlı” olmak yaygın toplumsal damgalardır; ancak farklı dış görünüşe sahip olmak da toplumsal damgalama süreçlerinde etkili olur. Sözelimi bir kişinin gövdesinde bir organın eksik, sakat, biçimsiz, yetersiz ya da kesilmiş olması; yüzünün hastalık belirtileri, yara ve yanık izi göstermesi; bu kişide tik, takıntı, kekemelik ve diğer konuşma bozuklukları bulunması o kişinin “bozuk yapılı” (disfigured) olarak damgalanmasına neden olabilir. Bu damgalama, bozuk yapılı kişilerin toplumsal konumları üzerinde baskın bir etkiye sahip olduğundan, bu kişiler için yaşamsal derecede önemli olabilir. Bu ve benzeri damgalamalar, kişinin toplumsal konumu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Üstelik Morin (2013: 70)’in de belirttiği gibi “Bir kişiyi çoğul ve çok yönlü kişiliğiyle anlamak yerine, yalnızca damgasıyla etiketlemek sorunlu, indirgeyici ve basitleştirici bir bilme ve algılama biçimidir.” Bu bilme ve algılama biçiminin toplumun geneline yayılması durumunda ise kültürel/küresel düzeyde haksızlık, adaletsizlik, anlayışsızlık ve hoşgörüsüzlük bir yaşama biçimine dönüşebilir. Kısacası, grup düşmanlıkları damgalama yoluyla kişilerin bilme ve algılama biçimlerini değiştirerek toplumsal bilinci olumsuz yönde etkileyebilir. İndirgeyici toplumsal bilinç ise insan hakları ve demokrasi kültürü açısından sorunlu ve sakıncalı bir durumdur.

Damgalama sürecinde etkili olan etmenlerden biri “belirginlik” (distinctiveness)’tir. Bu özellik herhangi bir gruba ilişkin kalıpyargının içeriğini oluşturan sözcüklerin başka gruplar için de kullanılıp kullanılmamasıyla ilişkilidir” (Hortaçsu, 2014: 239). Sözelimi “tembel” damgası çeşitli cinsiyet, ırk, din, yaş grupları için ortak olarak kullanılabilen, bu nedenle belirginlik derecesi düşük bir damgadır. Ruhsal ve fiziksel engellilik durumuna dayanan damgalar ise genellikle diğer damgalardan daha ayırıcıdır. “Kör, sağır, dilsiz, ahraz, çolak, sakat, çürük, topal, deli, şişko” vb. damgalar yalnızca engellilik durumuna dayalı gruplar için kullanılır. Böylesine ayırıcı damgalarla damgalanmış kişilerin damganın belirginliğini azaltmaya çalışması var olan sorunları

derinleştirebilir ya da yeni sorunlara yol açabilir. Sözelimi “İşitme kaybı olan bir öğrenci, asla bir öğrenci olarak tanımlanamayabilir; o artık ‘ahraz biri’ ya da ‘sağır öğrenci’ olarak damgalanır” (Jones, 2002: 16). Bu, damgalama konusunun ne kadar gizlenebilir olduğu ile ilgili bir durumdur. Bu konuda Whitley ve Kite (2010: 421), fiziksel görünüşe dayanan yara izi, doğum lekesi gibi damgaların bir ölçüde gizlenebilir ve damgalı kişi tarafından daha iyi denetlenebilir nitelikte olduğunu; ancak çok daha farklı ve örtük sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Buna göre “sağır biri” ya da “sağır öğrenci” olarak damgalanan bir öğrenci için damganın belirginliğini azaltmak büyük olasılıkla daha örtük ve daha yıpratıcı sonuçlar doğuracaktır.

Damgalama sürecinde etkili olan bir başka etmen “ayırt edicilik” (differentiation)’tir. Sözelimi “Bir grup yaşlı erkek içinde, yetmişli yaşlarında bir kadın düşünüldüğünde, bu kişi “yaşı” ya da “ağız özellikleriyle” değil; “kadın” oluşuyla dikkat çeker. Bu kişi kalabalık bir genç kadınlar arasında olursa, bu kez de cinsiyetiyle değil; “yaşlı” oluşuyla dikkat çeker. Kısacası, kişilerin nasıl sınıflandırılacağı grup içindeki ayırıcı özelliklerine göre belirlenir” (Jones, 2002: 24). Özetle, Toplumsal Damga Kuramı’na göre damgalanmış gruplar görünüş ve davranış bakımından diğer gruplardan belirgin bir biçimde ayrılır. Her türlü toplumsal damga toplumsal iletişim ve ilişkiyle öğrenilir, bu nedenle insanlar toplumdaki egemen grupların diğerleri üzerindeki olumsuz tutum ve davranışlarını gözlemleyerek damganın kaynağına, kalıcılığına, gizlenebilirliğine ilişkin bakış açısı geliştirebilir. Toplum, bu damgaları onayladığı ve uyguladığı ölçüde damgaların yeniden üretilmesine yol açabilir. Bu durum toplumsal ölçüde indirgeyici ve basitleştirici bilme ve algılama biçimini pekiştirebilir. Toplumsal umursamazlık, duyarsızlık ve anlayışsızlık ise demokrasi kültürünün gelişmesine engel olur.

Grup düşmanlığının toplumsal sonuçlarından biri diğeri “adil dünya inancı” (Göregenli, 2013a: 61)’dir. Adil dünya inancı (just world belief), “Dünyanın adil olduğu, insanların yaşamda hak ettiklerini yaşadıkları; kötü şeylerin kötü insanların başına, iyi şeylerin iyi insanların başına geldiğini varsayan savunmacı ve yanıltıcı yüklem” (TÜBA, 2011: 15) olarak tanımlanır. Kötü şeylerin kötü insanların başına geldiğini varsaymak; başka bir deyişle, bu kişilerin bu kötülükleri hak ettiğine inanmak, beraberinde bu kişilerin değersiz görülmesine ve dışlanmasına yol açabilmektedir. Grup düşmanlıklarının meşrulaştırılmasıyla ilgili olarak, adil dünya inancı ve suçlanan kişinin değersizleştirilmesi hem birbiriyle hem de sosyal psikoloji alanına özgü toplumsal biliş, zihinsel ve bilişsel hata terimleriyle yakından ilişkilidir. Morin (2013: 3), her zihinde

kesintisiz hata ve yanılısma kaynağı olan, kendine yalan söyleme olasılığı olduğunu; benmerkezciliğin, kendini aklama gereksiniminin, kötünün nedenini başkasına yansıtma eğiliminin herkesin kendi yalanını araştırmadan kendisine yalan söylemesine yol açtığını belirtmiştir. Bu görüşten yola çıkarak kişisel çıkar sağlamak adına, üstelik kendine yalan söyleme olasılığını göze alarak adil dünya inancını ve suçlanan kişiyi değersizleştirme eğilimini sürdüren bir kişinin grup düşmanlıklarını meşrulaştırdığı açıktır; başka bir deyişle, kendi kalıpyargılarına, önyargılarına ve ayrımcı davranışlarına sözde gerekçe gösterilerek yapılan düşmanlıklar, en kestirme deyimle “Hem suçlu hem güçlü” anlayışının bir sonucudur. Bu sonuç önemlidir; çünkü toplumsal anlamda gruplararası uçurumun derinleşmesi, sorunların katlanarak artması, çatışmaların tümünden çözümsüzleşmesi, uzlaşya ilişkin umudun yitmesi gibi pek çok olasılığı taşır.

Toplumsal eşitsizliğin sürdürülmesine yol açan adil dünya inancı nedensellik ilkesine dayanır. Bu ilkeye göre, olay ve olguların belli bir dizgesel yapıyla birbirine bağlanması gerekir ve aynı nedenlerin aynı koşullarda aynı sonuçları ortaya çıkarması beklenir. Sözgelimi iyiliğe karşılık iyiliğin, kötülüğe karşı kötülüğün elde edilmesi nedensellik ilkesine dayalı bir inançtır. Kısaca neden-sonuç ilişkisi diyebileceğimiz bu ilişki, adil dünya inancının temelini oluşturur. Adil dünya inancına göre insanlar söz ve davranışları ile karşılaştıkları sonuçlar arasında bir uygunluk olduğuna inanma eğilimi gösterirler; çünkü tersi bir durumun çelişkili ve anlamsız olduğunu düşünürler. Göregenli (2013b: 41)’nin belirttiği gibi “İnsanlar belirli eylemleri yerine getirerek istediklerini elde edebileceklerine ya da olumsuz durumlardan kaçabileceklerine ilişkin inançlarını yitirirlerse, güçsüz duruma düşeceklerdir.” Dolayısıyla, insanların bu yanılısamalarını sürdürmek için gösterdikleri çabalar ile ulaştıkları sonuçlar arasında uygun bir ilişkinin olduğuna inanmaları gerekmektedir.

Adil dünya inancı iki biçimde ortaya çıkmaktadır: “bilinç öncesi” ve “bilinçli”. Bilinç öncesi, suçlanan kişiyi değersizleştirmeye ilgili tepkisel ve duygusal savunmayı içerir. Bilinçli ise geleneksel kurallar, ahlak ve toplumsal yargılar ile ilişkilidir. Bir toplumda masum kurbanlara yönelik sempati ve acıma duygularına ilişkin normlar, inanışlar varsa, bu durum insanların kurbanına karşı olumsuz duygular beslemesini önleyebilmekte ya da azaltabilmektedir (Göregenli, 2013b: 42). Adil dünya inancı gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Dil aracılığıyla ve özellikle atasözü, deyim, ikileme, alkış (dua), kargış (beddua) gibi kalıplaşmış sözlerle sıradanlaşmakta, doğallaşmakta ve alışıldık karşılanmaktadır. Bununla ilgili olarak Dik (2010: 32), “Atasözlerinde Adil Dünya İnancı” adlı çalışmasında, atasözlerinin toplumun

ortak inanışlarını yansıttığını ve Türk atasözlerinde adil dünya inancına ilişkin izlerin görüldüğünü ortaya koymuştur. Sözelimi “Garip (kör) kuşun yuvasını Allah yapar.”, “Alma mazlumun âhını çıkar aheste aheste.”, “İyilik eden iyilik bulur, kötülük eden kötülük bulur.” gibi atasözlerinde adil dünya inancının izleri görülmektedir.

Adil dünya inancı bazı ruhsal eğilimler ve tutumlarla ilişkilidir. Yapılan çalışmalar, güçlü adil dünya inancına sahip olan kişilerin daha yetkeci, daha dindar olduğu, kişilere ve kurumlara daha fazla güvendiği, Protestan etik değerlerini (bireycilik, rekabet vb.) onayladığını ve yaşamının denetiminin kendi ellerinde olduğuna inandığını göstermiştir. Ayrıca, adil dünya inancının kadınlarda, yaşlılarda ve diğer dezavantajlı gruplarda daha zayıf olacağı varsayılmıştır (Göregenli, 2013b: 43). Bu durum, toplumsal katmanlaşmanın üst düzeylerinde yer alan grupların (sözelimi zenginlerin, erkeklerin, Beyazların, Batılıların, yerleşiklerin) egemenliklerini sürdürmek amacıyla toplumsal baskınlık kurduğunu ve dünyanın adil bir yer olduğu inancını toplumsal ilişkilerle ve kitle iletişim araçlarıyla pekiştirdiğini düşündürmektedir. Kısacası, adil dünya inancı grup düşmanlıklarının hem bir sonucu hem de bir meşrulaşma aracıdır. Bu inanç, gruplararası katmanlaşmayı bilerek ya da bilmeyerek destekleyen tarafların varlığından güç alır. Böylece adı koyulmadan yaşanan bir gruplararası ilişki türü, kamusal yaşamda geçerlik bulmuş olur. Bu ilişki türü ise buyurganlığın, baskıcılığın, hoşgörüsüzlüğün, anlayışsızlığın, dış denetimin ve boyun eğmenin egemen olduğu bir toplumsal yaşama ve şiddet kültürüne yol açabilir.

Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçlarından bir diğeri “toplumsal dışlama” (social exclusion)’dır. Toplumsal dışlama, “Birey ya da grupların kaynaklardan, haklardan ya da geniş ölçekli toplumla bağlar kurmaktan yoksun bırakılmaları süreci” (TÜBA, 2011: 1146) olarak tanımlanır. Sözelimi pek çok toplumda grup düşmanlıklarının en önemli sonuçlarından biri yoksul ile zengin arasındaki uzaklıktır. Bu uzaklık çalışma, dinlenme, eğlenme, kamusal ve siyasal haklardan yararlanma gibi alanlarda ayrışmaya yol açar. Bu durum yoksulluk içinde yetişen, devlet yardımına bağımlı yaşayan, eğitim ve sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamayan aileler açısından çok önemli bir konudur; çünkü Flowers (2013: 274)’ın da belirttiği gibi “Özellikle yoksul anne-babaların çocukları toplumsal dışlamanın etkisinde kalır.” Erken çocukluk döneminde ötekileştirilerek oyunlara alınmayan, sıra arkadaşı olunmayan ve yaş günü eğlencelerine çağrılmayan yoksul çocuklar için toplumsal dışlanma, öğrenilmiş çaresizlik durumuna gelebilir. Bu çocuklar, yoksulluktan kurtulmak için gereken çabayı göstermediklerini sanarak kendilerini suçlayabilirler ve dışlanmış olmayı hak ettikleri

yanılıgına kapılabilirler. Öte yandan zengin çocuklar dışlayıcı davranışlarına birtakım sözde gerekçeler bularak toplumsal sorumluluklarından kaçabilirler ve ahlaki ödevlerinin/yükümlülüklerinin ortadan kalktığını düşünebilirler. Kısacası, çocuklar erken yaşta kişisel sorumluluk almadan, yaşamı etik açıdan sorgulamadan, toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri eleştirmeden yaşamının sıradanlığına alışabilirler.

Toplumsal dışlama sürecinin önemli bir bölümünü “ahlaki dışlama” (moral exclusion) oluşturur. “Ahlaki dışlama, bireyler ve gruplar ahlaki değerlerin ve kuralların uygulandığı sınırın dışında algılandığında gerçekleşir. Ahlaki olarak dışlanmış olanlar, kolayca gözden çıkarılabilir kişiler olarak görülmeye başlanır. Sonuç olarak, onları kötüye kullanmak ya da onlara zarar vermek kabul edilebilir bir durummuş gibi görülür” (Opatow, 1990: 1). Sözgelimi eşcinselliğin bir hastalık olarak görülmesi ve eşcinsellerin tedavi edilmesi gerektiğinin düşünülmesi, onlara yönelik şiddetin kabul edilebilir bir durummuş gibi algılanmasına yol açabilir. Toplum ahlakı ve sağlığı bahane edildiğinde, tehdit algısı güçlenerek büyür; böylece, eşcinsellere kaba güçle saldırmak gerekliymiş gibi düşünülebilir. Bu saldırılarda, sevgi ve saygıyı olumlayan toplum yanlısı ahlak ilkeleri bir yana bırakılır. Saldırganlar açısından da kötülük yapmış olmaktan duyulabilecek bilişsel çelişki, yakışıksız ruhsal durum ve kişisel sorumluluk duygusu atlatılmış olur. Kısacası, kamusal sözbirliğiyle bir kez ahlaki alanın dışında tutulan gruplara karşı artık sorumluluk duygusunun gerekmediği ve ahlaki ödevlerin/yükümlülüklerin geçersiz olduğu düşünülür. Ahlaki olarak dışlanmış gruplarla eşduyum kurmak, dayanışma içinde olmak, saygı ve barış içinde yaşamak neredeyse olanaksız bir duruma gelir.

Ahlaki dışlamanın en belirgin örneği “insanlıktan çıkarma” (dehumanization)’dır. İnsanlıktan çıkarma, Türkçe alanyazında “canavarlaştırma”, “insan gibi görmeme”, “insanlıktan uzaklaştırma”, “insandışılaştırma” gibi terimlerle karşılaşılır (Başok-Diş, 2017: 184; Coşkun, 2014: 10; Göregenli, 2013b: 49). İnsanlıktan çıkarma, bir kişiye ya da bir gruba birtakım sanki insan değilmiş gibi görmek ve ona karşı düşmanca/saldırganca davranmanın önünü açmaktır. Bu kişi ya da bir grup insanlık dışı özellikler taşıdığı gerekçesiyle ahlaki değerlendirmenin dışında tutulduğunda, artık onunla olan ilişkilerde ahlak kurallarının bağlayıcılığı kalmaz. Böylece ona ayrımcılık yapmak, kabul edilebilir ve üstelik gerekli bir durummuş gibi görülebilir. Alanyazında belirtildiği gibi “hayvanlar”, “sürüngenler”, “omurgasızlar”, “canavarlar”, “şeytanlar”, “temizlenmesi gereken kirler” (Başok-Diş, 2017: 184; Göregenli, 2013b: 49; Whitley ve Kite, 2010: 173) vb. eğretilmeler yoluyla insanlıktan çıkarma örneklerine günlük yaşamda çok sık

karşılaşılır. Öte yandan insanlıktan çıkarma, insanlığa karşı işlenen suçlarda suçu işleyen kişi/grup ile suç eyleminin sonuçları arasındaki bağının kopmasına yol açarak insanlık sorumluluğunun ortadan kalktığı yanıltmacasına yol açabilir. Başok-Diş (2017: 184)'in belirttiği gibi ahlaki açıdan herhangi bir kaygı duyulmadığı için her türlü düşmanca eylem kolayca gerçekleştirilebilmektedir. Kısacası insanlıktan çıkarma grup düşmanlıklarını meşrulaştırır, suçluyu suçuyla yüzleşmekten alıkoyar ve toplumsal bilinci yanıltıcı bir biçimde yönlendirir.

İnsandışılaştırma olgusunun “insandışılaştıran özne” ve “insandışılaştırılan nesne” olmak üzere iki tarafı, “insandışılaştırma tutumu” ve “insandışılaştırma algısı” olmak üzere iki yönü vardır (Coşkun, 2014: 10). İnsandışılaştırma tutumu iki türlü ortaya çıkabilir: Animalistik insandışılaştırma (animalistic dehumanization), insanı hayvanlardan ayıran sıcaklık, canlılık, açıklık, derinlik gibi özelliklerin yok sayılmasını; mekanik insandışılaştırma (mechanistic dehumanization) ise insanı makine, robot gibi cansız varlıklardan ayıran yaşamsallık ve duygusallık gibi özelliklerin yok sayılmasını dile getirir (Haslam vd., 2007: 413- 414). İnsandışılaştırılan kişiler/gruplar; başka bir deyişle, suçlanan kişiler “insan olmadıkları” ya da “daha az değerli oldukları” düşüncesiyle gayrimeşrulaştırılır; insansal özelliklerinden soyutlanır, adalete ilişkin kural ve değerlerin uzağında tutulur. Her türlü zorbalık ve acımasızlık karşısında savunmasız bırakılır. Kaba güç gerekçelendirildiği için, eşduyumun ve sorumluluğun olası denetim dizgesi zayıflatılır. Kaba güç uygulamak kolaylaşır, kişiler rahatsızlık duymadan insandışılaştırdıkları kişileri/grupları incitebilir. Göregenli (2013b: 49) güncel politik tartışmalarda, karşı görüşü savunan insanları “sürüngeçler”, “omurgasızlar” olarak nitelendirmenin ve “terörist” ifadesiyle “insan bile olamazlar” ifadesinin sıklıkla birlikte kullanılmasının birer insandışılaştırma örneği olduğunu belirtir. Benzer biçimde, insanı hayvandan ve makineden ayıran yüksek bilişsel yeterlikten yoksunluğu dile getiren “beyinsiz” sözü; “itlik yapmak”, “domuzluk etmek” gibi deyimler; “Böyle hayvanlık görülmedi”, “Bunu yapanlar insan bile olamaz” gibi söylemler insandışılaştırmanın örnekleri sayılabilir.

Grup düşmanlıklarının toplumsal sonuçlarından bir diğeri “şiddet kültürü” (culture of violence)'dir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) şiddeti “Kişinin kendisine, bir başkasına, bir gruba ya da topluma karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişme geriliği ya da yoksunlukla sonuçlanan/sonuçlanma olasılığı yüksek olan kasıtlı kaba güç ya da yetki kullanımı” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre şiddet her türlü yaralama, zarar verme, kötüye kullanma, cana kıyma, yoksun bırakma, aşğılama, sakatlama, ırza

geçme, öldürme, yağmalama, soykırım, terör saldırıları, nefret suçları, zorbalık, çetecilik, çocuk kaçakçılığı, ihmal ve istismar davranışlarını kapsar. Bu davranışlar fiziksel, ruhsal, duygusal, simgesel ya da ekonomik biçimler alabilmektedir; ancak biçimi ne olursa olsun “Şiddet bir insan hakları ihlalidir” (Flowers, 2013: 259). Bu açıdan şiddet, insan hakları ve demokrasi kültürü önündeki en büyük engellerden biridir. Şiddet kültürü ise şiddetin günlük yaşantının ayrılmaz bir parçası olması, sorunları çözmenin bir yolu olarak algılanması; ailede, okulda ve kitle iletişim araçlarında sıradan bir durummuş gibi gösterilmesi; toplum tarafından içselleştirilmesi ve meşrulaştırılması ile ilgili yaşam biçimini ifade eder.

Şiddet kültürünün egemen olduğu toplumlarda şiddetin kendisi bir sorun olarak görülmez; çünkü toplum tarafından onaylanan bir şiddet meşru kabul edilir. Üstelik şiddet, çoğu zaman sorun çözmenin bir aracıymış gibi düşünülür. “Aile içi şiddet, kan davası, töre cinayetleri vb. eylemler şiddet kültürünün oluşmasına ve şiddetin yapılaşmasına neden olmaktadır” (Kocacık, 2001: 4-5). Şiddet kültürü toplumsal ortamda öğrenilen ve toplumsal ilişkilerde uygulanan temel bir toplumsallaşma biçimidir. Hem şiddet uygulayanlar hem de şiddet uygulananlar kendilerine biçilen role uygun davrandıklarında, şiddet toplumsal bir sorun olmaktan çıkar. Öfke, saldırganlık, güç gösterisi, ihmal, kötüye kullanma, emek sömürüsü, korkutma vb. şiddet biçimleri günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası durumuna gelir ve şiddet şiddete yol açar. Kısacası, şiddet kültürü bir kısır döngü oluşturarak toplumsal ve kültürel yaşamı etkisi altına alır.

Grup düşmanlıkları ile şiddet kültürü birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır; çünkü grup düşmanlıkları şiddet kültürünü, şiddet kültürü ise grup düşmanlıklarını beslemektedir. Sözelimi ırksal, bölgesel, dinsel ve cinsel farklılıklara dayalı kalıpyargılar çıkar çatışmalarını pekiştirebilir. Önyargılı söylemler ve tutumlar, toplumsal grupların birbirine ruhsal/duygusal şiddet uygulamasıyla sonuçlanabilir. Ayrımcı davranışların öcünü almak için evlilikte tecavüzdən işyerinde zorbalığa, psikolojik saldırılardan silahlı saldırılara, duygusal yoksun bırakmadan ekonomik yoksun bırakmaya kadar geniş bir alanda şiddet eylemlerine başvurulabilir. Şiddet kültürü ise grup düşmanlıklarını ırkçılık ve soykırım boyutuna varana dek derinleştirebilir. Grup düşmanlıklarının eğitim, sağlık, hukuk, ekonomi gibi alanlarda yaygınlaşmasını ve kültürel düzeyde örgütlenmesini kolaylaştırabilir. Kısacası, grup düşmanlıkları ile şiddet kültürü arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Özetle, grup düşmanlıkları toplumsal açıdan yıkıcı, yıpratıcı, ayrımcı, dışlayıcı, sömürücü nitelikte olan pek çok yeni sorunla sonuçlanır. Bu sorunlar insan hakları ve

demokrasi kültürünü değil, şiddet kültürünü pekiştirir. Şiddet kültürü ise bir bütün olarak toplumun duyma, düşünme, kavrama, anlama, etik sorgulama, sorumluluk alma, barış içinde ve onurlu yaşama biçiminden uzak düşmesine yol açar.

2.4.2. Grup Düşmanlığının Azaltılması.

Grup düşmanlığının azaltılması bireylerin, örgütlerin, kurumların ve bir bütün olarak toplumun ortak çabasını gerektiren uzun ve zorlu bir süreçtir. Grup düşmanlıkları ve şiddet kültürünün yerini insan hakları ve demokrasi kültürüne bırakabilmesinin ilk koşulu toplumsal yaşama katılan tüm ögelerin dogmacılığa karşı kuşkuculuğu yeğlemesidir. Ayrıca kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık boyutlarından oluşan grup düşmanlıkları sorunu üzerinde çok yönlü düşünmek de bu sorunu azaltılmak bakımından gereklidir. Son olarak, sürekli değişime açık olmak, kendi kendini sorgulamak, sorumluluklarını yerine getirmek, zihinsel uyuşukluklardan kurtulmak da grup düşmanlıklarının azaltılmasında epeyce etkilidir. Kısacası, grup düşmanlıklarının azaltılması bireysel ve toplumsal düzeylerde bilinç, duyarlılık, sorumluluk, özgürlük, kuşkuculuk vb. demokratik değerlerin gelişmesine bağlıdır.

2.4.2.1. Bireysel Düzeydeki Süreçler.

Grup düşmanlığının azaltılmasıyla ilgili süreçlerde en önemli öge bireydir; çünkü birey toplumun en küçük yapı taşı ve en değerli varlığıdır. Bu nedenle, bireysel düzeydeki süreçler grup düşmanlıklarının azaltılmasında büyük bir paya sahiptir. Öte yandan, kalıpyargıları/önyargıları aşmak konusunda en büyük engeller ve sıkıntılar da bireysel düzeyde yaşanır. Bir bireyin kendi düşünce ve davranışlarında, en azından bazı zamanlarda kalıpyargıların/önyargıların bulunduğunu kabul etmesi çok önemli bir aşamadır. “İrkçi değilim ama...”, “Ayrımcılık yapmak istemem ama...”, “Biliyorum pek hoş değil ama...”, (Blum, 2002: xi; Guillaumin, 2002: 109-117; Köker ve Doğanay, 2010) ile başlayan söylemlerde tam anlamıyla ırkçılığın/ayrımcılığın bulunduğunu görebilmek, gerçekle yüzleşmek ve özeleştiri yapmak demektir. Kısacası, bireysel düzeydeki süreçler grup düşmanlıklarının azaltılması sürecinin en önemli bölümüdür.

Bireyin kendi tutum ve davranışlarındaki düşmanca yönü sezinlemesi, bireysel düzeydeki süreçlerin ilk koşuludur; ancak grup düşmanlıklarını azaltmak için yeterli değildir. Bununla birlikte, bireyin bu tutum ve davranışları sorgulamaya ve değiştirmeye

istekli olması gereklidir. Birey, alışageldiği biçimde yinelediği duyma ve düşünme biçimlerinin gerçekte nasıl iş gördüğünü sorgulamaya, kendini ve insanlık durumunu tanımaya açık olmalıdır. Morin (2013: 71)'in "içebakış" (introspection) terimiyle açıkladığı bu özelliğe göre, kendi kendini sürekli olarak inceleyen, benmerkezci bakış açısından uzaklaşan, özündeki zayıflıklarını ve eksikliklerini gören bireyler damgalama, dışlama ve suçlama eğilimlerini de anlama olanağı bulur.

Bireyin düşmanca tutum ve davranışlarını değiştirmeye istekli olması da yeterli değildir; çünkü bunların değişebilmesi aynı zamanda bilişsel bir yeterlik gerektirir. Birey ezbere yaşamaktan kurtulmak, bilişsel uyumsuzlukla savaşmak, düşüncelerini sağlam gerekçelerle desteklemek, yetkenin ve geleneğin baskısına karşı durmak istiyorsa düşünme ve anlama becerilerini de geliştirmiş olmalıdır. Daha açık bir deyişle, birey eleştirel, felsefi, dizgeli, çok yönlü, gerekçeli ve yansıtıcı düşünmeyi öğrenmiş; bunları çeşitli yaşam durumlarında uygulamış olmalıdır. Çünkü grup düşmanlıklarına felsefi bir tutumla yaklaşmak, gruplararası ilişkileri etik açıdan sorgulamak, bu ilişkilerdeki sorunlu yönleri bulmak ve değiştirmek birey açısından üst düzeydeki bilişsel çabaların ürünleridir. Bu nedenle birey önyargılı, basmakalıp, dogmatik ve ideolojik düşüncelerini doğru sınavabilmek için bilinçli bir çabaya girişmelidir.

Grup düşmanlıklarını azaltmak için girişilen bireysel çabaların nasıl olması gerektiğiyle ilgili alanyazında (Demirtaş-Madran, 2013: 40; Hogg ve Vaughan, 2017: 444; Morin, 2013: 71; Paker, 2013: 60; Taylor vd., 2015: 205; Whitley ve Kite, 2010: 541-551) çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler kalıpyargı bastırılması, özdüşünümsellik, yansıtıcı düşünme, iletişim, eşduyum, içe bakış, özdüzenleme vb. kavramlara odaklanmaktadır. Bu görüşler genel olarak iki kümede toplanabilir: "kalıpyargı bastırılması" ve "özdüzenleme".

"Kalıpyargı bastırılması" (stereotype suppression), istenmeyen duygu ve düşüncelerle başa çıkmanın yollarından biridir ve bu düşünceleri baskıyla bellekten ötelemek ve yerlerine daha kabul edilebilir düşünceleri yerleştirmek demektir. Sözgelimi, "Kendinde diğer insanlara karşı kalıpyargıların olduğunu sezen bir kişi, insanların karakterinde odaklanırsa kendi kalıpyargılarından hızla uzaklaşabilir" (Whitley ve Kite, 2010: 542). Bununla birlikte, kalıpyargı bastırılması bazı koşulları gerektirir. Taylor ve diğerleri (2015: 206)'nin belirttiği gibi istenmeyen duygu ve düşüncelerini denetim altına alabilmek için bireyler kalıpyargılarını denetlemeye açıkça istekli olmalı ve kendi bilişsel kaynaklarına en üst düzeyde ulaşabilmelidir.

Öte yandan, kalıpyargı bastırılması, pek çok yönden sorunlu bir yaklaşımdır; çünkü bastırılan düşüncenin büyüyerek ve güçlenerek geri gelme olasılığı vardır. Sözgelimi bireyler kendi kalıpyargılarını bastırmaya çalışabilirler ve bunu başarıyla yapabilirler; ancak bastırmayı bıraktıklarında kalıpyargı daha güçlü bir biçimde geri gelebilir. “Kalıpyargının geri tepme etkisi” (stereotype rebound effect) adı verilen bu etki kalıpyargı kullanımını artırır, kalıpyargı bilgisinin depo alanı olan belleği güçlendirir ve kalıpyargılarla damgalanmış gruba yönelik davranışları etkiler. Üstelik “Bir gruba yönelik kalıpyargıların bastırılması, bir başka gruba yönelik kalıpyargıların etkinleşmesine ve yeni kalıpyargıların oluşmasına yol açabilir” (Whitley ve Kite, 2010: 543).

“Özdüzenleme” (self-regulation), kişinin bu ipuçlarını denetim altında tutabilmeyi, böylece önce kendini sonra çevresini yönlendirebilmeyi öğrendiği etkin ve yapıcı bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte bireyler, çeşitli yaşam durumlarında başvurduğu önyargılı yanıtlarını, uygun ve önyargısız yanıtlarla değiştirebilmeyi öğrenir. Sözgelimi, kişiler kendi davranışları üzerinde düşünür ve önyargılı bir davranışından dolayı yanıldığını anlarsa, gelecekte karşılaşacağı benzer bir yaşam durumunda önyargısız davranabilmenin yollarını arar. Önyargılı davranışları önyargısız davranışlarla değiştirmek zamanla kendiliğinden gelişmeye başlar ve kişinin düşünmeden gerçekleştirdiği bir eylem olur.

Özdüzenleme, öncelikle bireyin kendisini anlamasını gerektirir. Morin (2013: 68)’e göre “Kendini anlama başkasını anlamının çok önemli bir kaynağıdır. İnsan kendi eksiklik ve zayıflıklarını kendinden gizler, bu da başkasının eksiklik ve zayıflıkları karşısında acımasız olmayı gerektirir.” Bu nedenle bireyin kendinde birtakım önyargılarının bulunduğunu görmesi, önyargılı olmanın onu kötü bir insan yapmadığını bilmesi ve önyargılara başvurduğu zamanlarda bu süreci nasıl işlettiğine ilişkin yansıtıcı düşünebilmesi önemlidir. Birey, önyargılı tutumlarının nereden kaynaklandığını, ayrımcı davranışlarının nasıl sonuçlandığını, gelecek seferde farklı nasıl davranabileceğini, grup düşmanlıklarını azaltmak için nasıl bir katkı sağlayabileceğini düşündükçe tüm bilgi, tutum ve davranışlarını düzenleme olanağı bulabilir.

Özdüzenlemenin en önemli ilkelerinden biri, felsefi düşüncenin bu sürece katılmasıdır; başka bir deyişle, özdüzenleme yapmak isteyen bir birey bilgisini, varlığını ve değerlerini dizgeli bir biçimde sorgulamalıdır. Yoksa birey, toplumun kendisine sunduğu kalıpyargıların geçerli ve güvenilir olup olmadığını tam anlamıyla bilemez. İnsan hakları ve demokrasi kültürünün temel dayanağı olan değer bilgisinin eksikliğini

fark edemez. Çotuksöken (2012: 17)'in belirttiği gibi insan hakları ve demokrasi kültürünün tek tek insanların düşünme alanında ve bilişlerinde yer bulması, özel bir çabayı gerektirmektedir. Böylesine özel bir çabaya girişmeyen, insanın onuruna saygı duymayan ve insanı özcü varlık anlayışıyla değerlendiren bireyler için ayrımcılık yapmak neredeyse kaçınılmazdır.

Özetle, grup düşmanlığının azaltılmasında bireysel düzeydeki süreçler çok önemlidir; çünkü bireysel duyarlıklar olmadan toplumsal sorunların aşılması neredeyse olanaksızdır. Bireyler, toplumsallaşma sürecinde edindiği her türlü önyargılı, sıradan, basmakalıp, benmerkezci, ezberci, dogmacı, yetkeci ve indirgeyici kanılarını eleştirel bir sorgulamanın süzgecinden geçirmelidir. Bununla birlikte, diğer insanları da ayrımcılıklarla savaşmak konusunda yüreklendirmeli, deneyimlerini onlarla paylaşmalı ve onlara iyi bir örnek olmalıdır.

2.4.2.2. Toplumsal Düzeydeki Süreçler.

Grup düşmanlıkları toplumsal bir sorun olduğu için bu sorunun en son çözümü de toplumsal düzeydeki süreçlerde gerçekleşir. Bu süreçlerde örgütlerin ve kurumların grup düşmanlıklarını azaltmak için ortak bir bilinç oluşturması ve işbölümü yapması çok önemlidir. Sözelimi iletişim, işletme, hizmet vb. üretim örgütleri; devlet, siyasal partiler, sendikalar vb. yönetim örgütleri; okul, hastane, ibadethane vb. sürekliliği sağlayan örgütler; üniversiteler, istatistik enstitüleri, araştırma kuruluşları vb. uyumlayıcı örgütler bir bütün olarak ayrımcı uygulamaları sorgulamalıdır. Örgütsel ayrımcılığın kaynaklarını ve türlerini inceleme konusu yapmalıdır. Bununla birlikte, aile, eğitim, siyaset, ekonomi, hukuk ve sağlık gibi toplumsal kurumların grup düşmanlıklarıyla olan ilişkisi ortaya çıkarılmalı ve bu kurumların çağdaş yaşama uygun olmayan yönleri değiştirilmelidir. Ayrıca, kültürel yapının taşıyıcısı olan dil, mit, töre, gelenek, görenek, alışkanlık ve halk inancı öğelerinde bulunan basmakalıp önermeler olabilirlik görüşü açısından sorgulanmalı ve bu önermelerin hala geçerli olup olmadığı tartışılmalıdır. Kısacası, grup düşmanlıklarını azaltmak için örgütsel, kurumsal ve kültürel düzeylerde büyük bir kalkınmanın olması gerekir. Bu konuda atılabilecek somut adımlar ise aşağıda sırasıyla “Gruplararası Bağlantı Kuramı”, “işyeri girişimleri” ve “eğitim programları” başlıkları altında tartışılmaktadır.

2.4.2.2.1. Gruplararası Bağlantı Kuramı.

Grup düşmanlıklarını azaltmada önemli kuramlardan biri “Gruplararası Bağlantı Kuramı” (Contact Hypothesis)’dir. Pek çok araştırmacı, çocuk ve yetişkinlerde önyargıyı azaltmada gruplararası bağlantının etkili olduğu görüşündedir (Berk, 2013: 556; Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 257; Taylor vd., 2015: 206). Bu kuramın temelinde, toplumsal grupların birbirlerini yeterince iyi tanımadıkları, bu nedenle önyargılı ve ayrımcı oldukları, grupların birbirleriyle bağlantı kurdukça birbirlerini tanıyacakları ve sevecekleri görüşü bulunur. Bu görüşe gerekçe olarak “Eğer gruplararası az bağlantı kurulmuş olması yanlış kalıpyargılara neden oluyorsa, gruplararası bağlantının artması doğru algıları artırmalı ve önyargıları azaltmalıdır” (Taylor vd., 2015: 206) biçiminde çıkarımlar yapılmıştır.

Allport’un klasik “Gruplararası Bağlantı Kuramı” (Intergroup Contact Theory) gruplararası etkileşimin önyargıların azaltılmasında yardımcı olabilmesi için dört koşul belirlemiştir (Taylor vd., 2012: 206-207; Whitley ve Kite, 2010: 552; Göregenli, 2013e: 252).

1. “Eşit statü” (equal status): Geleneksel statü dengesizliği sürdürülürse, kalıpyargılar kolaylıkla çözülemez (Taylor vd., 2012: 207). Toplumsal eşitliğin sağlanması farklı süreçlere bağlı olsa da düşük statüdeki gruplara ait kişilerin değerlendirilmesinde etkili olan olumsuz kalıpyargıların adaletsiz ve yersiz oldukları konusunda farkındalık oluşturulabilir (Göregenli, 2013e: 253; Taylor vd., 2015: 207).

2. “İşbirlikçi etkileşim” (cooperation): Çeşitli toplumsal gruplardan kişilerle ortak bir amaç için çalışmak ve onlarla işbirliği içinde olmak gruplararası bağlantıyı artıran bir etmendir (Berk, 2013: 556; Taylor vd., 2015: 206).

3. “Tanışıklık gizilgücü” (acquaintance potential): Tanışıklık, arkadaşlığın gelişmesine izin verecek kadar sık, uzun ve yakın olmalıdır (Taylor vd., 2015: 207). Sözelimi Türkiye’de “Farabi”, Avrupa Birliği’nde “Erasmus” gibi öğrenci değişim programlarının üniversiteler arası akademik işbirliği dışında, toplumsal gruplararası yakınlığa yol açması beklenebilir.

4. “Toplumsal ve kurumsal destek” (institutional support): Ayrımcılığın azalması yönünde bir tutum değişikliği için yetkililerin, kanunların ve toplumsal normların açık bir çaba göstermesi gerekir (Whitley ve Kite, 2010: 556; Taylor vd., 2015: 207).

Gruplararası bağlantının önyargıları azaltmak konusunda ne kadar etkili olduğu önemli bir tartışma konusudur. Allport’un “Gruplararası Bağlantı Kuramı”nı öne sürdüğü 1954 yılından bu yana, 500’ün üzerinde bilimsel çalışma bu soruya yanıt

vermeye çalışmıştır (Whitley ve Kite, 2010: 556). Bu bilimsel çalışmalar, yukarıda belirtilen dört koşula uygun olarak gerçekleşen bağlantıların, gruplararası ilişkileri geliştirdiğini kanıtlamıştır (Kayaoğlu, 2011: 83). Ancak söz konusu gruplararası bağlantı için gösterilen çabaların önemli bir bölümü, onları işler kılacak koşulları karşılamaktan uzaktır (Taylor vd., 2015: 207). Ayrıca, yapılan çalışmalar Allport'ın ileri sürdüğü dört koşulu “temel koşullar” olarak değil de “kolaylaştırıcı” olarak görmenin daha doğru olacağını ortaya koymuşlardır (Pettigrew ve Trop, 2005: 262).

Sonuç olarak gruplararası bağlantı, önyargı ve ayrımcılığın çıkış noktası olan grup kimliğini yeniden yapılandırmak yoluyla, toplumda bilişsel değişim yaratabilir, grupları ortak bir amaçta buluşturabilir. Gruplararası bağlantının hem temel beklenti etkisini, iç grup kayırmacılığını, tehdit algısını düşürme; hem de toplumsal barışı, eşduyumu, birlik ve bütünlüğü artırma gücü vardır. Bu güç, bazı etmenlerle (sözelimi gruplararası ilişkinin geçmişiyle ve gerginlik düzeyiyle) sınırlansa da günümüzde önyargı ve ayrımcılığı azaltmada en önemli toplumsal güçlerden biridir. Barışçıl bir ortam ve gerekli dört koşul sağlandığında, bu gücün önyargıyı ve ayrımcılığı azaltma olasılığı artacaktır.

2.4.2.2.2. İşyeri Girişimleri.

Her işyerinin çalışma alanı, üretim yöntemleri, nitel ve nicel özellikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle grup düşmanlıklarını azaltma yöntemleri de farklılık gösterir. İşyeri girişimleri, önyargı ve ayrımcılığı kökten çözmeyi ya da kalıcı tutum değişikliği yaratmayı doğrudan amaçlamaz. İşyeri girişimlerinin amacı, daha çoğulcu işyerleri yaratmak ve böylece işyerlerinin ve işçilerin daha etkili ve verimli çalışmasını kolaylaştırmaktır. Whitley ve Kite (2010: 569)'ın belirttikleri gibi işyeri girişimlerinin çalışma alanları dışında gruplararası tutumlarda oluşturacağı herhangi bir etki, ancak fazladan bir yarar olarak görülebilir. Alanyazında grup düşmanlıklarını azaltmak için işyerlerinin alabileceği sorumluluklar genellikle olumlu eylem, çeşitliliğe değer verme, çeşitliliği yönetme, hizmet içi eğitim, örgüt kültürü vb. kavramlara odaklanmaktadır (Thomas; 1991: 17-24; Whitley ve Kite, 2010: 569). Bu görüşler üç kümede toplanabilir: “olumlu eylem”, “çeşitliliğe değer verme” ve “çeşitliliği yönetme”.

“Olumlu eylem” (affirmative action): Eğer belirli bir gruba üye kimseler, belli türden işlere alınmıyorsa, o gruba o tür işlerle ilgili eğitim verilmesi bir olumlu eylemdir. Olumlu eylem, belli grupların işgücüne kazandırılması amacıyla onlara

yönelik özendirme, dizgeli ve amacı belirlenmiş etkinlikler ile çeşitli destekleri kapsayabilir: (1) Ayrıştırıcı girişimlerin kurulması ve gelişmesi engellenmeli; bunun yerine eğitime ve toplumsal yardıma ağırlık verilmelidir. (2) Baskın grubun ayrıcalıklı statüsü kısıtlanmalı; bunun yerine geçmişteki ayrımcılıkları düzeltmeye odaklanılmalıdır. (3) Etik değerler konusunda çekimser duran girişimler kısıtlanmalı; bunun yerine temel değerleri karşılama vurgusu yapılmalıdır. (Dipboye, 2016: 194-195). Olumlu eylem programları, grup düşmanlıklarını azaltmak bir yana ayrımcılığın bir biçimi olarak görülmüş ve gerçekte gruplara yarar değil zarar verdiği için eleştirilmiştir (Baron ve Byrne, 2000: 218).

“Çeşitliliğe değer vermek” (valuing diversity): İşyeri kültüründe farklılığın çeşitlilik, çeşitliliğin değer olarak görülmesine dayanır. Bu görüş, kurum kültürünü artırmak, çalışanların mutlu ve üretken olmasını sağlamak, işbirlikçi üretim ortamını oluşturmak yoluyla bireysel ve toplumsal düzeyle dönüşüm gerçekleştirebilir. Rekabetle birlikte gelen gerginlik ve düşmanlık duygusu, yerini üretimi artıracak paylaşıma bırakabilir. Değişik kültürel özellikler (dil, din, ırk, cinsel yönelim vb.) “ayırışma” değil, “uzlaşma” için bir olanak olarak görülmeye başlanabilir. Çoğu insan çeşitliliği, kaçınılması gereken olumsuzluklar olarak görmektedir. Oysaki çeşitlilik, kişisel yeteneklerin ortaya çıkması ve bireyin diğerleri ile sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olan olanaklar biçiminde değerlendirilmelidir (Sürgevil, 2008: 113). Çünkü çeşitlilik, farklı toplumsal grupların farkına varmak, onların özelliklerini ve duyarlıklarını keşfetmek, onlar hakkında gelişmiş kalıpyargıları kırmak, bununla beraber kendi kültürel kimliğini tanıtmak, bu kimliğe ilgi uyandırmak, kısacası anlamak ve anlatmak için iyi bir olanaktır. Anlamaya ve anlatmaya olanak bulabilmiş, doğru bir biçimde anlayabilmiş ve anlatabilmiş bir örgüt ilkimi, önyargı ve ayrımcılığı azaltmak konusunda önemli adımlar atmış demektir.

Çeşitliliğe değer verme programları, çokkültürlü işyeri ikliminin nasıl kurulacağı ve sürdürüleceği üzerine odaklanır. Bu programlar çeşitlilik eğitimleri tasarlar; seminerler, tartışmalar, medya sunumları oluşturur ve böylece amaçlarına ulaşmayı hızlandırır (Whitley ve Kite, 2010: 571). Çeşitliliğe saygı duyan, bu çeşitliliği yönetmek/geliştirmek isteyen ve bunun için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapan işyerleri, önyargı ve ayrımcılığın azaltılmasında etkili olabilir. Bir işyerinde ırk, fiziksel ve bilişsel yetenek, dinsel inanç, öğrenme-çalışma biçimi bakımından çeşitli özellikteki çalışanların olması, bu çalışanlara eşitlikçi, adil ve hakça davranılması demokratik ve hoşgörülü örgüt kültürünün oluşmasını sağlar. Bu örgüt kültürü, tüm çalışanlarına

kendi gizilgüçlerini sergileyebilecekleri olanaklar verir. Bu özellikler çalışanların üretkenliğini ve örgüte bağlılığını pekiştirir, toplumsal gerilimi azaltır, kişilerarası ve gruplararası iletişimi güçlendirir. Bununla birlikte, kalıpyargıların yumuşatılmasını, önyargılı tutumların denetlenmesini ve ayrımcılığın azaltılmasını kolaylaştırır.

“Çeşitliliği yönetmek” (managing diversity): “Çeşitliliği bir değer olarak görüp onlara saygı duymakla başlayan, çeşitliliği içselleştirip olumlu örgüt iklimi yaratarak çeşitlilikteki zenginliği örgütün ve bireyin gelişimi için kullanmak demektir” (Balay ve vd., 2014: 233). Çeşitliliğin yönetimi denildiğinde “İnsanlar arasındaki farkların, örgüt için maliyet yaratan bir durum olmaktan çok, bir varlık durumuna dönüşmesini sağlayacak süreç ve yöntemlerin amaca katkı sağlayacak yönde kullanılması anlaşılmalıdır” (Sürgevil, 2008: 113). Çeşitlilik iyi yönetilirse “zenginlik”; iyi yönetilmezse “tehlike” olabilir. Tarihsel sürece bakıldığında, 1960’larda ABD’de başlayan sivil haklar hareketinin ve ayrımcılık karşıtı uygulamaların bir sonucu olarak çeşitliliği yönetme tartışılmaya başlanır. Olumlu eylemin örgüt kültürünü değiştirmede tek başına yeterli olmadığı görüşünden yola çıkarak çeşitlilik yönetiminin genişletilmesi gerektiği ileri sürülür (Ashkanasy vd., 2002: 312). Bunun için öncelikle kadınların ve azınlık grupların gereksinimlerine yanıt verecek işyeri politikaları geliştirilir, daha sonra çeşitliliği yönetme uygulamalarıyla (sözgelimi işe alma ve yükselme süreçlerinde, işe yeni başlayanların uyum programlarında, hizmetiçi eğitimlerde) çeşitliliğin önemi ve değeri sezinletilir.

2.4.2.2.3. Eğitim Programları.

Eğitim programları genel olarak katılımcılara, ayrımcılığın neden ve nasıl gerçekleştiği bilgisini öğretir, ayrımcılığın “başkalarının” değil de bir bütün olarak “bizim” sorunumuz olduğunu duyumsatır, işbirliği yapılırsa ayrımcılıkla savaşmanın olanaklı olduğunu sezinletir, daha adil bir yaşam için bu çabaya değeceğini düşündürür, olumlu eyleme geçmek için katılımcıları cesaretlendirir.

Gruplararası ilişki programları doğrudan ya da dolaylı olarak gruplararası ilişkileri geliştirmeyi amaçlar. Allport, gruplararası ilişkileri geliştirebilecek altı farklı program tipinden söz etmiştir: (1) devlet yasalarıyla belirlenmiş eğitsel yöntemler (formal educational methods), (2) temas ve kazanım programları (contact and acquaintance programs), grubu yeniden eğitime programları (retraining methods), (4) kitle iletişim araçları (mass media), (5) güdüleyici programlar (exhortation), (6) bireysel

sağaltım (individual therapy). (Allport'tan akt: Stephan ve Stephan, 2005: 432). Gruplararası ilişki programları tekrar 20. Yüzyılın ortalarında görülmeye başlanmış; ancak daha sonra program çeşitliliği sınırlı kalmıştır. Günümüzde grup düşmanlıkları sorununun çözülmesinde ön plana çıkan eğitim yaklaşımları şunlardır: “insan hakları eğitimi”, “işbirlikli öğrenme”, “çokkültürlü eğitim” ve “değerler eğitimi”.

“İnsan hakları eğitimi” (human rights education), grup düşmanlıklarının azaltılmasında önemli bir paya sahip olan ve diğer eğitim yaklaşımlarını büyük ölçüde kapsayan eğitim yaklaşımıdır. İnsan hakları eğitimi, en temel biçimde “İnsan hakları konusundaki bilgilerin aktarılması, gerekli tutum ve davranışların geliştirilmesi” (Flowers, 2013: 7) olarak tanımlanır. İnsan hakları eğitiminin temel amacı “İnsan haklarının doğru bir biçimde algılandığı, savunulduğu ve saygı gördüğü bir kültür yaratmaktır” (Brander vd., 2008: 17); başka bir deyişle, insan hakları eğitimi insan hakları kültürünü geliştirmeyi amaçlar (Flowers, 2013: 27). İnsan hakları kültürü ise kişilerarası ve gruplararası ilişkilerde eşitliğin güvence altına alındığı ve özellikle ulusal, etnik, dinsel, dilsel farklılıkların bir çatışma ögesi değil, kültürel çeşitlilik ögesi olarak görüldüğü bir yaşam biçimini ifade eder. İnsan hakları kültürü temel özgürlüklere karşı saygıyı güçlendiren, barışçıl bir dünya amacı taşıyan, insanın değerini ve onurunu önceleyen bir bakış açısına sahiptir. Bu nedenle eşitlik, adalet, toplumsal uyum, uluslararası anlayış, özgürlük, demokrasi, dayanışma, hoşgörü, saygı, dostluk vb. değerler insan hakları kültürünün temel taşlarıdır. İnsan hakları kültürü insanlık durumunu anlamayı, dünya yurttaşlığı geliştirmeyi, kişisel ve küresel sorumluluk almayı gerektirir (Brander, 2008: 18; Flowers, 2013: 29; Morin, 2013: 39-40).

İnsan hakları alanında eğitimin kendisi bir insan hakkıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre “Öğretim insan kişiliğinin tam gelişmesini ve insan haklarına ve özgürlüklerine saygının güçlenmesini amaçlamalıdır. Öğretim bütün uluslar, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yaygınlaştırmalı ve BM'nin barış idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir” (İHEB, 26. madde). Bu gelişim yalnızca okul türü öğrenmeyle sınırlı kalmamalı, gündelik yaşamın tüm alanları (sözelimi aile, arkadaşlar, kitle iletişim araçları ve çalışma yaşamı) insan hakları kültürünü geliştirecek biçimde yapılanmalıdır. Flowers (2013: 54)'ın da belirttiği gibi hiçbir çocuk insan hakları kültürüne saygı duymayan ve bunu geliştirmeyen bir ortamda haklarını öğrenemez. Kısacası, insan hakları eğitimi için, insan hakları kültürü geliştirecek bir eğitimin erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu geliştirilmesi ve bu süreçte toplumsal işbirliğinin yapılması gereklidir. “Okulda bulunan tüm insanlar (yöneticiler, öğretmenler,

öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler) arasında sevgiye, saygıya, anlayışa ve hoşgörüye dayanan çift yönlü bir iletişim kurulduğunda; kısacası, okulda insan haklarına saygılı bir iklim oluşturulduğunda, öğrenciler insan hakları ve vatandaşlık konusunda öğrendiklerinin okul ortamında yaşama geçmiş olduğunu görecektir” (Karaman-Kepeneci, 2014: 195).

İnsan hakları eğitiminin kapsamı, günümüzde toplumsal, kültürel ve ekonomik pek çok konuyu kapsayacak biçimde genişlemektedir. Bu genişleme insan hakları eğitiminin belirli bir konuya daha derinlemesine bir biçimde yaklaşması gerektirmektedir. Flowers (2013: 25)’in belirttiği gibi “Küreselleşme, çevre, barış ve kültürlerarası iletişim gibi konularla ilgili eğitimler, aslında insan hakları eğitimi biçimleridir. Bunlar, insan hakları sorunlarıyla ilgilidir ve bu haklara saygı temelinde bir kültürün oluşmasında bir çaba niteliğindedir.” Sözgelimi yurttaşlık eğitimi, kalkınma eğitimi, çevre eğitimi, barış eğitimi, kişisel ve toplumsal değerler eğitimi, hukuk-ilintili eğitim, ırkçılık karşıtı eğitim, küresel eğitim, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve çokkültürlü eğitim (Banks, 2013; Barander vd., 2008: 27; Gay, 2014; Karaman-Kepeneci, 2014:194; Kaya ve Aydın, 2014; Ramsey, 2018) insan hakları eğitimini tamamlayan eğitim biçimleridir.

“İşbirlikli öğrenme” (cooperative learning): Öğrenenlerin ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde çalıştığı ve işbirlikli başarıları için ödüllendirildikleri öğretimsel süreçleri betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Ekinci, 2011: 94). İşbirliğine dayalı öğrenme; yarışmaya dayalı ya da bireysel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında, önyargı ve ayrımcılığı daha belirgin bir biçimde azaltabilecek gizilgüce sahiptir. Çünkü işbirliği farklı toplumsal grupların varlığını, bu grupların duygu ve düşüncelerini özgürce anlatma haklarını, bütünlük, sorumluluk ve dayanışma içinde yaşama gereksinimlerini saygıyla kabul etme becerisini geliştirir.

Bununla ilgili olarak Van Ryzin ve Roseth (2018: 1192) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada işbirlikli öğrenmenin azınlık grubu öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve akran zorbalığını, suçlanan kişiyi değersizleştirme eğilimini, duygusal gerginliği azalttığını bulgulamışlardır. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin okul kültürünün ve öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu çalışma işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin önyargılı tutumlarını ve ayrımcı davranışlarını azaltmada etkili olabilecek bir yaklaşım olduğunu düşündürmüştür. Çünkü işbirlikçi öğrenme sayesinde akademik başarıları ve özsaygıları birlikte artan öğrenciler, yaşlılarıyla ilişkilerini daha sağlıklı ve daha duyarlı bir biçimde sürdürebilecektir. Bu süreçte grup aidiyeti yerine bireysellikleri ön plana çıkarmak,

keskin ayrımlarını silikleştirmek, grup düşmanlıklarını azaltmak yönünde tutum ve davranışlar geliştirebilecektir.

İşbirlikli öğrenmedeki küçük grupların değişik etnik köken, ekonomik durum, akademik başarı vb. özellikler bakımından karma bir yapıda olması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe değer vermelerini ve farklılıklara saygı duymalarını kolaylaştırabilecektir. İçtenliği, güveni, sürekliliği destekleyen, kültürel olarak farklı öğrencilerin birbirlerini tanımalarına olanak sağlayan, küçük düşürücü damgalamalar olmaksızın farklılıkları saygıyla kabul eden, yaşamla ilgili öğrenme deneyimleri sağlayan işbirlikli öğrenme bu sayede kalıpyargıların sorgulanması, olumsuz tutumların değişmesi ve ayrımcı davranışların azalması üzerinde olumlu etki yapabilecektir. İşbirliği içindeki öğrenme grupları, toplumsal yaşamdaki her türlü ayrıcalığın eşit olmayan dağılımına karşı demokratik yollarla savaşıma verme eğilimi gösterebilecektir.

“Çokkültürlü eğitim” (multicultural education) ise grup düşmanlıklarının azaltılması konusunda özel bir öneme sahiptir; çünkü günümüzde grup düşmanlıkları geleneksel, klasik ve apaçık biçimlerden çok yeni, örtük ve kültür odaklı biçimlerde görülmektedir. Çokkültürlü eğitim ise özellikle bu yeni, örtük ve kültür odaklı biçimlere odaklanmaktadır. “Çokkültürlü eğitim” alanyazında “kültürlerarası eğitim” (Allport, 2016: 559; Berry vd., 2015: 373), “çokkültürlü eğitim” (Banks, 2013: 1; Kaya ve Aydın, 2014: 33-49), “kültürel değerlere duyarlı eğitim” (Gay, 2014: 25-53) gibi adlarla da anılmaktadır. Bu eğitim genel anlamda kültürel görelilik, kültürel çeşitlik, eğitimde eşitlik, etik değerler, çoklu kültürel bakış açısı, entelektüel özgürlük, toplumsal bilinç gibi ilkeleri benimser. Çokkültürlü eğitimin amaçları bireylerin başka kültürlerin bakış açılarından bakabilmelerini ve bu sayede kendi kültürlerini de daha iyi anlayabilmelerini kolaylaştırmak (Banks, 2013: 3), onların etnik ve kültürel yapılarını öğrenme durumlarıyla bütünleştirmek ve başarıya güçlerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır (Gay, 2014: 27).

Çokkültürlü eğitim çeşitli toplumsal grupların (sözelimi cinsiyet, ırk, din, yaş gruplarının) birbirlerini anlama sorunu üzerine odaklanır. Anlama sorununun aşılması ise kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımları ve yöntemleriyle büyük ölçüde aşılabilecek niteliktedir. Morin (2013: 65)’in de belirttiği gibi “Anlama sorunu son dönemlerde insanlar için büyük bir önem kazanmıştır ve bu açıdan eğitimin amaçlarından biri durumuna getirilmelidir.” Bu gereksinime karşılık olarak çokkültürlü eğitim, anlama sorununu çözmeye hem kişisel hem de toplumsal anlamdaki iletişim sorunlarını çözmekle başlamayı önerir (Berry vd., 2015: 359-364).

Çokkültürlü eğitim beş temel boyuttan oluşur: (1) içerik uyarlaması, (2) bilgiyi kurma süreci, (3) önyargıyı azaltma, (4) eşitlikçi pedagoji, (5) güçlendirici okul kültürü ve toplumsal yapı (Banks, 2013: 33-34). Bu temel boyutlardan üçüncüsü olan “önyargıyı azaltma” grup düşmanlıkları sorunu açısından özel bir önem taşır. Çünkü bu boyut öğrencilerde ayrımcı davranışların nasıl azaltılabileceği ve bunun kaynaklarının, yöntemlerinin, araç-gereçlerinin ne olması gerektiği üzerine odaklanır (Banks, 2013: 34; Kaya ve Aydın, 2014: 42). Eğer çeşitli toplumsal grupların üyesi olan öğrenciler eşit bir biçimde eğitim sürecine katılır, toplumsal sorunların çözümüne ortak olur, birlikte öğrenme yöntemlerinden yararlanabilirse büyük ölçüde anlama sorunlarını aşacak, önyargıyı azaltacak, grup düşmanlıklarına karşı bilinçli ve sorumlu davranabileceklerdir. Özetle grup düşmanlıkları sorunu, çokkültürlü eğitimin kapsamı içinde bir sorundur ve çokkültürlü eğitim yaklaşımları grup düşmanlıklarını azaltmada önemli bir gizilgüç taşır.

“Değerler eğitimi” (values education): Değerler eğitiminin son dönemlerde akademik çevrelerde artan bir ilgi görmesi, eğitim-öğretim programlarına katılması ve okullarda uygulamaya geçmesi değerler eğitiminin yeni bir kavram olduğu yanılgısını beraberinde getirmiştir. Oysa değerler eğitimi toplumların iyi insan ve iyi yurttaş yetiştirebilmek amacıyla binlerce yıldır üzerine düşündüğü epey eski konudur; ayrıca ahlak eğitimi, karakter eğitimi, yurttaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi, duyarlılık eğitimi gibi adlarla anılan eğitim arayışlarının günümüzde ulaştığı somut ve yaygın alanın adıdır.

Değerler eğitiminin en genel amacı değer olarak tanımlanan duyuş ve davranışların bireylere kazandırılmasıdır. Bu bağlamda değer Aydın ve Akyol-Gürler (2012: 2)'in de belirttiği gibi “toplumlararası geçerlik taşıma, herkes için iyi ve arzulanır olma özellikleri taşır.” Toplumsal kurallar, yaptırım gücü olan değerler, ilkeler ve yönergelerden oluşur. Sözgelimi özgürlük, barış, sevgi, saygı, mutluluk, yardımseverlik, yaratıcılık gibi değerler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde geçerliği olan değerlerdir. Bu değerlere bağlılığın azalması, demokrasi kültürünü ayrımcı kültür karşısında savunmasız bırakabilir, daha ileri boyutlarda toplumsal çözülmeye neden olabilir. Bu duruma karşı hem bir önlem hem de bir çözüm olarak değerler eğitimi bireyin doğayla uyumlu, kendi ve çevresiyle barışık, yaşama karşı yapıcı ve yaratıcı bir tür olarak gelişmesi yönünde bir bakış açısına sahiptir.

Değerler eğitiminin en somut çıktıları toplumsal sorunların sezinlenmesi ve bu sorunlara çözüm aranmasıdır. Bu konuda Myers (2015: 350) şu önerileri geliştirmiştir: “Statü eşitsizliği önyargı doğuruyorsa işbirliği temelli, eşit statüde işler kurmaya çalışabiliriz. Toplumsal kurumlar önyargıyı destekliyorsa bu destekleri çekeriz. Eğer

dış gruplara üye kimseler, birinin kendi grubundan gerçekte olduğundan çok farklı görünüyorsa, bu üyelerin bireyler olarak görülmesi için çabalayabiliriz. Eğer istemsiz düşünceden kaynaklanan önyargılar bizi suçlu hissettirecek davranışlar sergilememize yol açıyorsa, önyargı alışkanlığını kırmak için kendimizi güdüleyen o suçluluğu kullanabiliriz.” Bu önerilere dayalı olarak, değerler eğitiminin kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık boyutlarından oluşan grup düşmanlığı sorununa somut çözümler geliştirebileceği çıkarımı yapılabilir.

2.5. Çocuk Edebiyatı ve Grup Düşmanlıkları

Bu bölümün konusu, çocuk edebiyatı açısından grup düşmanlıklarıdır. Bu bölümde çocuk edebiyatı terimi gençlik edebiyatını da kapsayacak biçimde kullanılmış ve çocuk edebiyatı ile grup düşmanlıkları arasında nasıl bir ilişki olduğu tartışılmıştır. Aşağıda sırasıyla “çocuk edebiyatı”, “çocuk edebiyatı açısından duyarlık eğitimi”, “çocuk edebiyatı ve demokrasi kültürü”, “çocuk edebiyatı ve etik”, “çocuk edebiyatında ideoloji ve eleştiri”, “çocuk edebiyatı ve grup düşmanlıkları” başlıkları yer almaktadır.

2.5.1. Çocuk Edebiyatı.

Toplumsal yaşamın genel özellikleri göz önüne alındığında dil, sanat, edebiyat, kültür, insan, yaşam ve toplum arasında çok yönlü ilişkilerin olduğu görülür (Aytaç, 2009: 9; Binyazar, 2010: 24; Erinç, 2011: 30-31; Göktürk, 2010: 15; Moran, 1981: 5; Sever, 2012: 12; Uygur, 2009: 14). Özellikle dil ve toplum arasında sürekli ve karşılıklı bir ilişkinin olması, insan eylemlerinin de biçimlenmesinde etkili olmaktadır. İnsanın en özgün eylemlerinden biri de edebiyat yoluyla yazınsal iletişim kurmaktır. Yazınsal iletişim insanın edebiyat aracılığıyla yaşamı anlaması, insan ve toplum arasındaki ilişkileri çözümlemesi ve duygu/düşünce paylaşımında bulunması ile ilgili süreçleri dile getirir. Bu yönüyle edebiyat, insanın estetik yaşantılar edinmesine, sanatsal bilgisini ve öğrenme deneyimini artırmasına önemli ölçüde katkı sağlar.

Edebiyat, yazınsal iletişimin temel aracıdır, dolayısıyla çocuk edebiyatı da çocuk okurlar için yazınsal iletişimin temel aracıdır (Aslan, 2017: 24; Dilidüzgün, 2012: 23; Kavcar, 1999: 6; Oğuzkan, 2001: 6; Sever, 2012: 11-19). “Çocuk edebiyatı” (children’s literature) “Konu seçimi çocukların anlama düzeyine uygun olan, anlatımı çocukların dil

gelişimine göre düzenlenmiş, öğretici, eğlendirici yapıtlardan oluşan yazın alanı” (TÜBA, 2011: 256) olarak tanımlanmaktadır. Hunt (2011: 42), çocuk edebiyatını hem çocuklar için yazılmış metinleri hem de bir bilim dalını tanımlamada kullanmıştır. Sever (2012: 17) de çocuk edebiyatını “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” olarak tanımlamıştır. Dilidüzgün (2012: 18) ise çocuk edebiyatı sözünden 4-12 arası yaşlara yönelik, yazınsal ve düşünsel bir altyapısı olan çocuk kitaplarının ya da bu kitapların oluşturduğu edebiyatın anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Genel edebiyat ile çocuk edebiyatı arasında hem benzerlikler hem farklılıklar bulunur. Benzerlikler konusunda Aslan (2014: 51), edebiyatın bir parçası olan ve çocuğu ileriki yaşamında yetişkin edebiyatıyla yüzleşmeye hazırlayan çocuk edebiyatının işlevleri ile yetişkin edebiyatının işlevleri arasında büyük bir farkın olmadığını belirtmiştir. Bu konuda Şirin (Haz. Şirin, 2000: 10) de “Çocuk edebiyatı her şeyden önce edebiyattır. Edebiyat yönü ile edebiyatın içinde en incelikli yazarlık biçimidir. Her yaştan okurun ilgisini çekebilene, okunabilene, dili, anlatımı ve biçimiyle edebiyatın içinde bir türdür.” demiştir. Öte yandan, çocuk edebiyatı pek çok özelliği bakımından genel edebiyattan ayrılır. Baş (2012: 6), bu özelliklerin hedef kitle, amaç, biçim, içerik, düzey, sınır ve işlev ile ilgili nitelikler olduğunu belirtmiştir. Bu nitelikler, aynı zamanda çocuk edebiyatını oluşturan yazar, iletişim araçları, çocuk, öğretmen, aile ve toplum arasında işbirliği gerektiren niteliklerdir. Dilidüzgün (2013: 41)’e göre çocuk kitaplarını yetişkin kitaplarından ayıran temel özellik, çocuk kitaplarının çocuğun özel koşullarını dikkate almak zorunda olmasıdır. Bu özel koşulların çocuğun gelişim düzeyleri, ilgi ve gereksinimleri ile belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara seslenen kitaplar ile yetişkinlere seslenen kitaplar arasındaki ayrım daha belirgin bir biçimde görülmektedir.

Çocuk edebiyatının bireysel ve toplumsal düzeyde birtakım işlevleri vardır. Çocuk edebiyatının bireysel düzeydeki işlevleri daha çok kişilik gelişimi, bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim ile ilgili bilgi ve becerileri kapsar. Sever (2007a: 11)’e göre çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaktır. Bununla birlikte, dilin davranışları denetlenme ve izleme (Bee ve Boyd, 2009: 455), soyut düşünme ve mantıksal çıkarım yapma (Dolgin, 2014: 254), gülme ve gülmecenin gücünden yararlanma (Gander ve Gardiner, 2010: 353) gibi pek çok işlevi

olduğu düşünülürse, çocuk edebiyatının bireysel gelişime çok yönlü katkı sağladığı görülür. Çocuk edebiyatının toplumsal düzeydeki işlevleri ise daha çok toplumsal ilişkilerin gelişimiyle ilgili bilgi ve becerileri kapsar. Bu konuda Aslan (2013b: 7), yazınsal yapıtları okuyan bir çocuğun diğer okurlarla etkileşime girdiğini ve toplumsallaşma olanağı bulduğunu belirtir. Kısacası, çocuğun aile bireyleriyle, komşularıyla, arkadaşlarıyla, tanıdığı ya da tanımadığı insanlarla kurduğu tüm ilişkiler, okuduğu yazınsal yapıtlardan az ya da çok etkilenir. Çocuğun okuduğu yazınsal yapıtlardaki kurgusal karakterlere öykünmesi, onun toplumsal deneyimlerini artırmasına ve çocuğun toplumsal anlamda gelişmesine katkı sağlar.

Sever (2007: 41)'e göre çocuk edebiyatının en genel amacı okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamaktır. Şirin (2007: 16) de çocuk edebiyatının amacının çocuğun büyüme ve gelişmesine, sanatsal ve estetik yönden olgunlaşmasına katkı sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Aslan (2006: 192), “Kendisine göre yazılmış kitaplardaki karakterlerle eşduyum kuran çocuk, orada yazarın sezdirmeyi amaçladığı iletilerle, farkında olmadan, bilişsel ve duyuşsal olarak zenginleşecek, kişiliği gelişecek, toplumsal ve kültürel değerlerin yer aldığı kitaplar yardımıyla da içinde bulunduğu topluma ve dünyaya uyum sağlamayı, bu arada farklılıkları görerek hoşgörülü olmayı öğrenecektir.” demiştir. Özetle, çocuk edebiyatının amacı çocuğun anlama ve anlatım becerileri gelişmiş, bilinçli ve duyarlı bir birey olmasını sağlamaktır; başka bir deyişle, çocuğun özgür, demokratik, özerk benlikli ve sorumluluk sahibi bir yurttaş olarak yetişmesini kolaylaştırmaktır.

Çocuk edebiyatının amacına ulaşabilmesi için çocuk kitaplarının birtakım özellikler taşıması gerekir. Bu özelliklerin başında “yazınsallık”, “çocuğa görelik”, “yalınlık” ve “içtenlik” ilkeleri gelir (Aslan, 2017: 26-27; Aslan, 2014a: 52; Dilidüzgün, 2012: 21; Sever, 2013: 33; Sever, 2012: 29; Şirin, 2007: 17). Çocuk edebiyatının en temel ilkesi yazınsallıktır. Aslan (2017: 26), çocuklarla buluşturulacak yazınsal kitapların belli bir kesimin duygunu, düşüncesini, inancını ve ideolojisini dayatmayan özellikler taşıdığını belirtmiştir. Sever (2013: 33-34)'in belirlemesiyle “Çocuk, yazınsal iletişim aracılığıyla sanatçının öznel gerçeğiyle buluşabilmeli, çizginin ve dilin yaşamı ve insanı yansıtan anlatım olanaklarıyla tanışabilmelidir.” Çocuk edebiyatının başka bir ilkesi çocuğa göreliktir. Çocuğa görelik ilkesi: çocuk kitaplarının çocuğun ilgi, istek, gereksinim ve gelişim özelliklerine uygun olması demektir. Çocuk kitapları çocuğa göre bir dil ve anlatımla toplumsal gerçeklikleri sezinetmeli; çocuğun toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını ve sorunları çözmek için sorumluluk almasını sağlamalıdır. Bu konuda Aslan

(2007a: 55), çocuk kitaplarında ele alınan konuların barış, kardeşlik, hoşgörü ve demokratik kültür oluşturmaya katkı sağlayacak nitelik ve içerikte olması gerektiğini belirtmiştir. Çocuk edebiyatının çocuğa göre olmasını sağlayan temel özellikler ise yalınlık ve içtenliktir. Şirin (2007: 17) çocuk edebiyatında biçim ile içerik arasında uyum sağlandığında estetik açıdan da doğallığa ve yalınlığa ulaşılabileceğini belirtmiştir.

2.5.2. Çocuk Edebiyatı Açısından Duyarlık Eğitimi.

Duyarlık (sensitivity), “Kendi yaşamı, kendi dünyası dışında olup bitenlerle ilgilenme; bunları umursama, sezip değerlendirebilme ve bu dış uyaranlara karşı bilinçli/uyanık olma, tepkide bulunma; olanlardan, insanların yaşadıkları olay ve duygulardan etkilenme ve onları görmezden/bilmezden/anlamazdan gelmeme; başkalarının duygum ve duygularını kendilerini onların yerine koyma yoluyla anlama, duyumsama hatta yaşama yeteneğidir” (Aslan, 2013: 29). Duyarlığın kendiliğinden ya da gelişigüzel yollarla oluşması güçtür; çünkü duyarlığın oluşabilmesi için birtakım koşulların sağlanması gerekir. Çocuk edebiyatı açısından söz konusu koşulların başında “yazınsal iletişim”, “özdeşim kurma” ve “yazarın sorumluluğu” yer alır. Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri de duyuları devindirerek çocukları toplumsal konularda duyarlık eğitiminden geçirmektir (Aslan, 2013: 29; Morgan, 2009: 3; Russell, 2009: 38). Bu işlev, çocukların yazınsal nitelikli kitaplar aracılığıyla toplumsal olgular/sorunlar/durumlar ile tanışması, bunlar üzerine düşünmesi ve böylece duyarlık eğitiminden geçmesi anlamına gelmektedir. Duyarlık eğitimi ise bireylerin saygılı ve sorumlu yurttaşlar olarak yetişmesi, grup düşmanlıklarını azaltma çabasında olması, insan hakları ve demokrasi kültürüne katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu nedenle, çocuk kitapları çocukların duyarlı konularla buluşmasını, insanı ve yaşamı anlamasını, duyma ve düşünme becerilerini geliştirmesini kolaylaştırmalıdır.

Savaş, göç, ekonomik eşitsizlikler, cinsiyet ayrımcılığı, yaşlılarla ilgili kalıpyargılar vb. duyarlı konular yazınsallık ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun bir biçimde çocuk edebiyatında yer bulmalıdır. Çocuğun kalıpyargıları sorgulaması, önyargılarını kırması, ayrımcılıkla mücadele etmesi ve böylece grup düşmanlıklarını azaltması sağlanmalıdır. Duyarlı konuları ele alan çocuk kitapları birtakım özellikler taşımalıdır. Bu konuyla ilgili olarak Aslan (2014a: 52) konunun seçiminde ve işlenmesinde iki noktanın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir: “(1) toplumsal değerleri, duyarlılıkları ve ölçünleri göz önünde bulundurma, toplumca

yadsınacağı düşünölen konuları toplumun duyarlıklarını incitmeden ve dikkatle ele almak, (2) konuyu; çocuğun yaş ve gelişim özelliklerini, ilgi, beğeni, gereksinim ve beklentilerini göz önünde bulundurarak işlemek” Kısaca, her türlü yaşam durumu, çocuğun ve toplumun özellikleri göz önüne alınarak çocuk edebiyatında yer almalıdır.

Çocuk edebiyatı toplumdaki grup düşmanlıklarının neler olduğunu, neden meşrulaştırıldığını, hangi söylemlerle pekiştirildiğini ve nasıl kurumsallaştığını duyumsatmalı; başka bir deyişle çocuklarda duyarlık oluşturmalıdır. Duyarlık oluşması için gerekli koşullardan biri yazınsal iletişimdir. Göktürk (2012: 28)’e göre “Yazınsal iletişim yaşam ile yakından ilgilidir, hem ondan etkilenen hem de onu etkileyen bir olgudur. Bireylerin yaşamında uyandırıcı, gözleri açıcı, ilerletici bir işlevi vardır.” Çocuk edebiyatı bağlamında düşünüldüğünde de yazınsal iletişim çok önemlidir. Sözelimi konusunu, karakterlerini, anlatı çevresini yaşamdan alan yazınsal iletişim, aynı zamanda toplumsal konuları, kişileri ve çevreleri etkileme gücüne sahiptir. Çocuğun yazınsal iletişim yoluyla geliştirdiği duyarlıklar, onun günlük yaşam akışını ve toplumsal ilişkilerini daha sağlıklı bir biçimde sürdürmesine yardımcı olur.

Yazınsal iletişimin kurulması için çocuğun okuduğu kitaptaki toplumsal-kültürel kodları çözmesi, kurmaca dünya ile gerçek dünya arasında bağlantılar kurabilmesi, karakterlerin duygu ve düşünce dünyasına girebilmesi gereklidir. Karakterlerle özdeşim kurmak da yazınsal iletişimi güçlendiren etmenlerden biridir. Özdeşim (identification), “Bireyin kendine güvenini sağlamak amacıyla bilinçli ya da bilinçsiz olarak gerçek ya da düşlemsel bir kimseyi örnek edinmesi, onun gibi davranması” (TÜBA, 2011: 928) olarak tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda özdeşim kurulacak kişiler düşlemsel/kurgusal karakterlerdir. Okurun bu karakterlerle özdeşim kurması; başka bir deyişle, kendini onların yerine koyarak onlar gibi düşünmesi ve duygulanması duyarlık gelişimine katkı sağlar. Sever (2007: 64-65)’e göre çocuk ya da genç okur, karakterler aracılığıyla insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir. İnsan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilincini oluşturur. İnsan yaşamını anlamlı kılan erdemleri sezmeye başlar.

Yazınsal iletişimi güçlendiren başka bir etmen, yazarın topluma karşı duyduğu sorumluluk duygusudur. Aslan (2013: 30)’ın belirttiği gibi “Yazarlar; yanlışlar, haksızlıklar, kötülükler üzerine okurlarını hem duygulandırır hem de onların bunlar üzerine düşünmelerini sağlarlar. Böylece onu estetik, örtük bir duyarlık eğitimi sürecine sokarlar.” Göktürk (2012: 16)’e göre bu noktada çocuk okurların durumu ilginç bir örnek

oluşturur: “Çocuk için, okuduğu öykünün yazarı yoktur. Öykü vardır yalnızca. Dondurma gibi, çikolata şeker gibi yutulurcasına tutkuyla tüketilen öykü.” Sözelimi yetişkin okur okuyacağı kitaba seçerken ya da okuduğu kitaba ilişkin yargıda bulunurken yazarın politik duruşu ve bakış açısı gibi kurgu dışı öğeleri dikkate alabilir. Oysa çocuk okur kitabın dış yapı öğeleri ve kurgusuyla okuma seçimlerine karar verir ve yargıda bulunur. Yazarın duyguları, düşünceleri, yaşama biçimi bu süreçte etkili değildir. Bu nedenle Aslan (2013: 30)’ın da belirttiği gibi “Deneyim ve yaşantıları sınırlı olan çocukların toplumsal ve evrensel değerleri içselleştirebilmesi ve bir davranış biçimine dönüştürebilmesi; başkalarının duygularına, düşüncelerine, yaşadıklarına ve yaşayışlarına duyarlı olabilmeleri açısından doğru kitaplarla buluşturulmaları çok önemlidir.” Karagül (2016: 272) de çocukların farklı kültürlere saygı duyan, kültürel duyarlık taşıyan bireyler olarak yetişmelerinde çocuk edebiyatı yazarlarına çok önemli sorumluluklar düştüğünü belirtmektedir.

Özetle “duyarlık” özellikle toplumsal sorunlara sağduyu geliştirmek, sorunları çözmeye çaba göstermek, etkin sorumluluk almak vb. eylemlerle günümüzün evrensel insani değerleri arasında yerini almış görünmektedir. Bu süreçte toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi büyük ölçekte olmasa da küçük ölçekte, kısa erimde olmasa da uzun erimde toplumsal değişime ve ilerlemeye katkı sunabilecektir. Bu sürecin önemli destekleyicilerinden biri olarak görülen çocuk kitaplarının edebiyat ve toplum adına sorumluluğu büyüktür. Çocuk kitaplarından her türlü yaşam gerçeğine ve özellikle duyarlı konulara yer vermesi, ancak bunu yaparken yazınsallık ve çocuğa görelilik ilkelerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu ölçütlere uyan bir çocuk kitabı, çocuğun grup düşmanlıklarına dayalı sorunları; sözelimi toplumsal damgalama, ahlaki dışlama, insanlıktan çıkarma, ötekileştirme biçimlerini duyumsamasını sağlayacaktır. Şiddet kültürü yerine demokrasi kültüründen yana tutum ve davranışlar geliştirmesini kolaylaştıracaktır.

2.5.3. Çocuk Edebiyatı ve Demokrasi Kültürü.

Geçmişten günümüze süregelen insanın insanı anlama çabası, içinde bulunduğumuz tarihsel zamanın da etkisiyle yeni sorumlulukları, yeni etik değerleri, çağdaş özgürlük anlayışlarını, çeşitli hak ve ödevleri sorgulayarak sürmektedir. Bu süreçte bir yanda kitle kültürü, tüketim toplumu, yabancılaşma küresel ölçekte artıyorken, diğer yanda insanı anlama çabalarının önemi de artmaktadır. Bu nedenle insan türünün

etiğine saygı göstermek, doğayı kendi bütünlüğü içinde kabul etmek, yaşamın değerini yükseltmek, daha yaşanabilir bir dünya kurmak çağımızın en önemli gereksinimlerinden biri olmayı sürdürmektedir. Bu gereksinimlerin önemli bir bölümünü kapsayan bir kavram olarak “demokrasi kültürü” (culture of democracy) hem genel anlamda eğitimin hem de özel anlamda çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Demokrasi kültürü en genel anlamda, demokrasi ilke ve uygulamalarına dayalı kültürel yapı anlamına gelmektedir. Çeşitli inançların, düşüncelerin, tasarıların eşitlikçi, özgürlükçü ve çoğulcu bir anlayışla bir arada yaşamasını amaçlayan ortak değerler bütünüdür. Bu değerlerin başında ise insan haklarına saygı, barış, güven, sevgi, dayanışma, sorumluluk, iyilik gibi evrensel olarak kabul edilen değerler gelir. Demokrasi kültürünü “kültür” yapan temel özellik, demokratik değer ve inançların bir bütün olarak toplumun yaşam biçimine dönüşmüş olmasıdır. Demokrasi ve demokratik değerler toplum tarafından ne ölçüde içselleştirilirse o ölçüde kültürel değer kazanır. Toplumların demokrasi algısı ve demokrasiden beklentisi, o toplumdaki demokrasi kültürünün niteliğini belirler. Sözelimi “Demokrasiden ne anlıyoruz?” sorusunun yanıtı kuru bir eşitlikse ya da yalnızca çok partili yaşamın varlığı, seçme ve seçilme hakkı gibi siyasal pratiklerle sınırlıysa, o toplumda demokrasinin geniş anlamı daralmış ve belirli birkaç özelliğe indirgenmiş demektir.

“Toplumbilimsel anlamıyla demokrasi kültürü, demokrasiyle yönetilen bir ülkedeki yaşam biçimi demektir. Düşünsel anlamıyla demokrasi kültürü, demokrasi düzenine uygun bilgi, düşünce, duyarlık, ahlak, sanat anlayışı demektir” (Fuat, 2000: 56). Bu nedenle, demokrasi kültürü düşüncelerini söylemek, yazmak, çıkarlarını savunmak için örgütlenmek, seçmek, seçilmek, halkı halk adına halk için yönetmek diye tanımlamak yeterli olmaz. Demokrasi kültürü doğa bilinci, hoşgörü, özgürlük, barış, eşitlik, estetik, kişi haklarına ve canlıların yaşamına saygı vb. değerlerle ilişkili olan çok boyulu bir kavramdır. Demokrasi kültürü için, öncelikle halkın demokrasiye içtenlikle inanması ve güvenmesi; daha sonra da bilimde, sanatta, eğitimde ve gündelik yaşamın her anında demokratik ilkelere uyması gerekmektedir. Morin (2013: 79)’in de dediği gibi “Yurttaşlar demokrasiyi, demokrasi yurttaşları üretir.” Kısacası, demokrasi kültürü yaşamın her alanında bireyin ve toplumun barış, işbirliği ve dayanışma içinde olması demektir.

Demokrasi kültürü ile insan hakları, özgürlük ve saygı arasında yakın bir ilişki vardır. Flowers (2013: 232)’a göre demokratik bir kültürde insan hakları ortak bir değerler sistemi sağlamakta, dolayısıyla çocuklar, kadınlar, göçmenler, etnik veya dinsel azınlıklar gibi yeterince temsil edilmeyen gruplar ayrımcılığa karşı korunmakta, bu grupların

kimlikleri ve katılımları özel olarak gözetilmektedir. Bu görüşten yola çıkarak demokrasi kültürü ile insan haklarının birbirini bütünlediği ve birlikte özgürlükten yana bir duruş sergiledikleri ileri sürülebilir. “Çağdaş demokrasilerde özgürlükleri dağıtan ya da geri alan bir üst güç yoktur. Düşünce, söz, eylem özgürlükleri hoşgörüyü, bir üst gücün hoş görmesine bağlı değildir. Halkın seçtiği, denetlediği kişilerce, halk adına yapılan yasalar çerçevesinde, herkes özgürlüklerini, hiç kimsenin hoş görmesine gerek kalmadan, istediği yönde kullanır” (Fuat, 2000: 15). Bu nedenle demokratik kültürlerde hoşgörü yerine saygı, tutsaklık yerine özgürlük, haksızlık yerine insan hakları toplumsal yaşamın temel ilkeleri olarak görülür.

Demokrasi kültürü insanın toplumsal birliklerden değil, bireylerden oluştuğu düşüncesine dayanır. Demokrasi kültüründe toplum ya da devlet adına hiçbir bireyden vazgeçilmez; çünkü çoğunluğun baskıcı egemenliğine karşı azınlığın hak ve özgürlükleri güvence altına alınmıştır. Bu açıdan demokrasi kültürünün bireyi önceleyen bakış açısıyla grup düşmanlıklarının grubu, kitleyi ve topluluğu önceleyen bakış açısı birbirine son derece aykırıdır. Grup düşmanlıkları kültürünün egemen olduğu bir toplumda ise bireyi yok sayma pahasına toplumsal ayakta tutma eğilimi güçlüdür. Grup düşmanlıkları kültüründe pek çok kişisel farklılık göz ardı edilir ve birbirine benzer nitelikler gösteren kitlelerin yetişmesi beklenir. Kalıpyargılı söylemler, önyargılı tutumlar ve ayrımcı davranışlar kitlelerin kolayca yönlendirilmesini sağlar. Böylece grup düşmanlıkları kurumsallaşmış bir yapıya bürünür.

Demokrasi kültürünün kırılğan bir yapısı vardır. Fuat (2000: 36), demokrasinin her zaman, her yerde, kendi dağıttığı özgürlüklerin kurbanı olabileceğine dikkat çeker ve tepeden inme, zorlama, halka mal olmamış, yaşama biçimi olarak benimsenmemiş, içe işlememiş demokrasiler için kırılma tehlikesinin hep var olduğunu belirtir. Bu görüş, demokrasi kültürünün temelde bir kültür bilinci gerektirdiğini düşündürmektedir. Demokrasi kültür bilinci (democratic culture awareness) ise “Kişi haklarına, başka inançlara, farklılıklara saygı duyan, toplumsal kurallara uyan, doğa bilinci edinmiş, hoşgörülü ve uzlaşmaya açık, eşitliği ve özgürlüğü önceleyen bir düşünceye ve estetik duyarlığa sahip bireylerin benimsediği tutum ve davranışlar bütünüdür” (Gedikoğlu-Özilhan, 2016: 52). İnsanların demokratik ilke, değer, tutum ve davranış biçimlerini ne ölçüde benimsedikleri çok önemlidir; çünkü Karakaş (2006: 384)’ın da belirttiği gibi “Bir ülkenin insanları demokratik kültüre sahip değilse, o ülkede bir yönetim biçimi olarak demokrasiyi yaşatmak olanaksızdır.”

Demokrasi kültürü, bu kültürün anlamını, amacını ve işleyişini bilen yurttaşların varlığını gerektirir. Demokrasi kültürünü geliştiren toplumlarda yurttaşların öncelikle, demokrasinin temel ilkelerine gönüllü olarak sahip çıkması beklenir. Bununla birlikte, yurttaşların temel hak ve sorumluluklarını bilen, çağdaş demokrasiyi yaşamının her alanında uygulayan, çatışmalara barışçıl çözümler üretebilen, şiddetin değil düşüncenin ve eleştirinin gücüne güvenen, yapıcı ve yaratıcı kişilik özellikleri taşıması beklenir. Demokratik davranış biçimlerini içselleştirmiş yurttaşların akılcı, etkin, sorumlu, özgüvenli, duyarlı, barışçıl, farklılıklara saygılı, çeşitliliğe değer veren, uyum gücü yüksek ve toplumsal adalet yanlısı kişiler olduğu düşünülür. Öte yandan Bilge (2011: 58)'nin de belirttiği gibi sorunun yalnızca kendi duyumsadıklarından oluştuğunu sanan, kendi düşünce, tutum ve ideolojik yaklaşımı dışındakileri büyük bir tehlike olarak görüp ötekileştiren bir anlayış demokratik değildir; tam tersine toplumsal ilişkilere ve demokrasiye bakışı tamamen benmerkezci, ötekileştirici ve dışlayıcı olan bir anlayıştır.

Demokratik yurttaşların varlığı, demokrasi kültürü için bir ön koşuldur; ancak yeterli koşul değildir. Bunun için demokratik yaşamın örgütlenmiş ve kurumsallaşmış olması gerekir. Sözgelimi hukuk, eğitim, sağlık, siyaset, din, aile gibi toplumsal kurumlarda demokrasinin değer ve destek görmesi gerekir. Hukuk, demokrasi kültürünün varlığını güvenceye alan en temel toplumsal kurumdur; çünkü “Hukuk insanların ve toplumların birbirlerine karşı yükümlülüklerini yerine getirebilmeleri için güçlü bir yaptırım gücüne sahiptir” (Güney, 2016: 103). Bu güç, insanları demokratik bir yaşam sürdürmeye, insan hak ve özgürlüklerine saygı duymaya, toplumsal ödev ve sorumlulukları yerine getirmeye yönlendirir. Ayrıca Karaman-Kepenekci (2014: 15)'nin de belirttiği gibi “Hukuk düzeninin tüm bireylerin üstünde, kuralları çiğneyen herkese aynı biçimde, eşit ve adil davranan üstün bir güce, devlete gereksinimi vardır.” Buradan hareketle, hukuk düzeninin demokrasi kültürüne içkin olduğu; başka bir deyişle, hukukun temel ilke ve özelliklerinin demokrasi kültürünün kurucu ve koruyucu yönünü temsil ettiği ileri sürülebilir.

Demokrasi kültürü ile yakından ilişkili olan bir başka toplumsal kurum ekonomidir. Ekonomi insanın toplumsal davranışını büyük ölçüde etkileyerek demokrasi kültürünün varlığı, niteliği ve kalıcılığı üzerinde belirleyici olur. Ekonomik kalkınma planları, sosyal devlet anlayışı, çalışma koşullarının iyileştirilmesi istihdamın ve ücretin korunması demokrasi kültürü üzerinde olumlu; işsizlik, yoksulluk, gelir dağılımındaki dengesizlik, sınıf çatışması, işgücünün yabancılaşması, ekonomik dengesizlikler ve çöküntüler ise olumsuz bir etki yaratır. Ekonomik bağımsızlıktan ve özgürlükten yoksun

toplumlarda, demokrasiden ve demokrasi kültüründen söz etmek güçtür. Ekonomik olarak kalkınmamış toplumlarda en önemli iki sorun yoksulluk ve toplumsal eşitsizliktir ve bu sorunlar kişinin toplumsal yaşama katılmasına ve toplumla bütünleşmesine engel olur. Evsizlik, sağlık hizmetlerinin yetersizliği, gıda, giysi ve ısınmada yetersizlik, boş zaman etkinliklerine katılamamak, toplumsal olarak dışlanmak beraberinde suç ve şiddeti getirdiğinden demokratik düşünmek, demokratik değerleri benimsemek ve demokrasi kültürüne katkı sağlamak güçleşir.

Demokrasi kültürü ile yakından ilişkili olan bir başka toplumsal kurum siyasettir. Demokrasi kültürünün yaşam biçimi durumuna gelmesinde, siyasetle ilişkili kişi ve kurumlara önemli sorumluluklar düşer. Siyasetle ilişkili yetkeler tüm eylem ve işlemlerinde demokrasiye uygun davranmakla yükümlüdür. Sözgelimi demokratik bir ortamda siyasal karar üretilirken, toplumun tüm kesimlerinin karara katılabilmesi amacıyla siyasi partilere gereksinim duyulur. Siyasi partilerden, öncelikle parti içi demokrasiyle kendi örgütlerinde demokrasi kültürünü oluşturmaları, daha sonra toplumsal istekleri birbiriyle bağdaştırarak demokrasi kültürünü genişletmeleri beklenir. Baskı grupları ve sivil toplum kuruluşları siyaset kurumunun demokratikleşmesine katkı sağlar. Bunların temel amacı temsil ettikleri toplumsal grupların maddi ve manevi çıkarlarını korumak ve genişletmek olduğu için, bu gruplardan eğitim, sağlık, çevre, kültür, insan hakları, bilim ve teknoloji gibi konulardaki istekleri siyasal alana taşımaları ve sorunlara demokratik çözümler aramaları beklenir. Çeşitli meslek odaları, işçi ve işveren örgütleri, vakıflar, kültür dernekleri, çevreyi ve hayvanları koruma dernekleri insan onurunun yüceltilmesini, temel hak ve özgürlüklerin korunmasını sağlamış ve böylece demokrasi kültürüne katkı sağlamış olur. Demirel (2016: 132)'in belirttiği gibi "Bir ülkede sivil toplum kuruluşlarının sayısının ya da genel olarak örgütlenme düzeyinin yüksek olmasının, yurttaşlık değerlerinin de gelişimine olumlu katkıda bulunduğu genellikle kabul edilir. İnsanlar, örgütler yoluyla siyasete katıldıkça hoşgörü, başkalarını anlama, sorunları iletişim yoluyla çözme gibi demokratik değerleri içselleştirme olasılıkları da artar." Kitle iletişim araçları da siyaset kurumunun demokratikleşmesine katkı sağlar. Kitle iletişim araçlarının temel amacı karar alıcıların güçlerini kötüye kullanmaları olasılıklarına karşı bir denetim yapmaktır. Bunun için kitle iletişim araçlarında demokrasi kültür bilincinin ve demokratik değerleri içselleştirme düzeyinin yüksek olması gerekmektedir.

Demokrasi kültürü üzerinde etki gücü olan bir başka toplumsal kurum ailedir. Canlı, değişken ve üretken bir demokrasi kültürü için ailenin de canlı, değişken ve üretken

bir yapı olması gerekir. Demokratik bir aile; eşitlik ve adalet değerlerinin yaşadığı, aile bireylerinin ilgi ve gereksinimlerine yanıt veren, birlikte gelişmeye ve üretmeye olanak tanıyan, demokrasi kültürünü yaşatan işlevsel bir yapıdır. Demokrasi ve aile kavramları birlikte düşünüldüğünde “aile içi demokrasi” kavramı akla gelmektedir; çünkü aile içi demokrasi günlük yaşamın uygulama alanıdır. Bu uygulama alanının niteliği, demokrasi kültürü için bir bakış açısı oluşturabilir. Sözgelimi aile üyelerinin kendi görüş ve önerilerini korkusuzca dile getirebildiği, karar alma gücünü ve sorumluluğunu eşitçe paylaşabildiği, bireysel ilgi ve gereksinimlerini özgürce karşılayabildiği bir aile ortamı, doğal olarak toplumsal düzeydeki demokrasi kültürüne katkı sağlayacaktır. Öte yandan yaş ve cinsiyete bağlı olarak aile içi üstünlüklerin olduğu bir aile yapısı demokrasi kültürüne katkı sağlamayacağı gibi bir de kişilerarası dikey ilişkilerin pekişmesine neden olacaktır. Bora (2016: 81), aile içinde başlayan cinsiyet eşitsizliğinin toplumun çeşitli kurumlarında ve alanlarında sürerek dizgeli bir örüntü oluşturabileceğini belirtmektedir. Kısacası, aile hem demokrasi kültürünü pekiştiren hem de demokrasi kültürüne ket vurabilen önemli bir etmen olarak dikkati çeker.

Demokrasi kültürü üzerinde etki gücü olan bir başka toplumsal kurum eğitimidir. Demokrasi kültürü başta demokratik eğitim olmak üzere, demokrasi eğitimi, barış eğitimi, insan hakları eğitimi, yurttaşlık eğitimi, değerler eğitimi, çokkültürlü eğitim, kültürel değerlere duyarlı eğitim vb. eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmelidir. “Demokratik bir eğitim için ilk adım, egemen kanıları belletme ve öğütler verme anlayışından uzaklaşmaktır” (Fuat, 2000: 28). Eğitim-öğretim etkinlikleri, eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirilmesi ve ataması başta olmak üzere eğitim her aşamasında demokratik ve etik değerlere uyulmalıdır. Çayır (2003: 32-33)’ın belirttiği gibi tüm derslerde öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir biçimde demokrasinin eşitlikçi ve özgürlükçü niteliği vurgulanmalıdır. Kısacası, eğitim programları, ders kitapları, öğrenme-öğretme yaklaşımları, değerlendirme yöntemleri vb. tüm alanlarda demokratik uygulamalar işe koşulmalıdır.

Dil ve edebiyat eğitimi süreçlerinde de demokrasi kültürü desteklenmelidir. Sever (2013: 23)’e göre dil ve edebiyat eğitiminde öğretmenlerin temel amacı okuma kültürü edinmiş düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu görüşten hareketle, öncelikle öğretmenlerin kendilerinin demokrasi kültürü bilinci edinmiş bireyler olarak yetişmeleri ve demokratik değerlerden yana tutum geliştirmeleri önemlidir. Ayrıca dil ve edebiyat öğretmenlerinin dersin içeriğinden araç-gereçlere, öğrenme ve öğretim yaklaşımlarından değerlendirme yöntemine kadar tüm seçimlerde demokratik süreçleri işletmesi

gerekmektedir. Sözelimi metin seçiminde özenli olunmalı ve derste kullanılan tüm metinlerin demokrasi kültürünü destekleyip desteklemediği titizlikle sorgulanmalıdır. Aslan (2010b: 128-129; 2017: 20)'a göre öğretmenin dil ve edebiyat derslerinde kullandığı metinler eleştirel ve özgür düşünmeye, özgün düşünceler üretmeye olanak sağlamalıdır. Kısacası, dil ve edebiyat derslerinde kullanılan en temel metinler ders kitapları ve yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıdır ve bu metinler kültürel çeşitliliğin önemini ve gücünü gösterebilecek nitelikte olmalıdır.

Dil ve edebiyat eğitimi açısından bakıldığında, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının düşünce eğitimine, düşünce eğitiminin de demokrasi kültürüne sunacağı katkı, çocukların demokrasi kültürünü içselleştirmelerini kolaylaştırır. Ancak bu çıkarımın doğruluğu, büyük ölçüde çocuk kitaplarının nasıl bir biçimle sunulduğuna bağlıdır. Bu konuda Erdem (2013: 145)'in belirttiği gibi “Kitaplarla düşünme eğitiminin çocuğa nasıl düşünmesi gerektiğini sezinleten ama ona belli bir düşünce dikte etmeyen bir alan olduğunu anımsamak gerekir.” Sözelimi, çocuk kitaplarında “Ayrımcılık yapmamalıyız.” ya da “Farklı kültürlere saygılı olmalıyız.” gibi doğrudan bir ileti bulunmamalı; çocuk okur böyle bir yargıyı yazınsal iletişim aracılığıyla kendi duyumsamalıdır.

Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocukların demokrasi kültürünü deneyimleme olanağı bulabilecekleri en önemli alanlardan biridir. Bu kitapların demokratik kültüre katkı sağlamasının ön koşulu temel eğitim ilkelerine (Sever, 2007: 55-56) uygunluk göstermesidir. Bununla birlikte bu kitaplarda ele alınan konular barış, kardeşlik, hoşgörü ve demokratik kültür oluşturmaya katkı sağlayacak nitelik ve içerikte olmalıdır (Aslan, 2014a: 55). Çocuk kitapları yarattığı kahramanlar ve yansıttığı iletilerle erken çocukluk döneminden başlayarak kişilerin demokratik değerleri tanınması, demokratik kültürü yaşam biçimine dönüştürebilmesi için üzerine düşen sorumluluğu yerine getirebilecek duyarlılıkta hazırlanmalıdır (Sever, 2013: 70). Bu ilkelere uymayan, yazınsal niteliğe zarar veren, yetkeci bakış açısına sahip anlatımlar ise, demokrasinin zorbalığa dönüşmesini kolaylaştırır; çünkü, Morin (2013: 80)'in de belirttiği gibi “Demokrasi düşünce ve görüş farklılıklarına gerek duyar, çatışmalar demokrasiye canlılık ve üretkenlik kazandırır.” Bu koşulları sağlamayan bir çocuk kitabı demokrasi kültürüne değil, baskıcı yaşam ve yönetim biçimlerine başka bir deyişle, ayrımcı kültüre destek vermiş olur.

Bu süreçte yalnızca yazınsal nitelikli kitapların kendisi değil, bu kitapların okuru olan çocukların ve gençlerin metni alımlama ve yorumlama alışkanlıkları da belirleyici olmaktadır. Tüfekçi-Can (2013: 211) çocuk kitaplarında dilin ideolojisine ilişkin bir

çalışmasında, yalnızca kendisini değil toplumda yaşayan diğer bireyleri de ötekileştirmeden anlamaya çalışan, çocuksu bencilliğinden sıyrılarak toplumsal farkındalık kazanan, kısacası toplumsallaşma sürecine katılan çocuk ve genç okurun gerçek dünyada olup bitenlere anlam vermede daha yetkinleşeceğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, okurun metne anlam verme süreci ile demokrasi kültürünü içselleştirme süreci arasında bir koşutluk olduğu düşünülebilir. Çocukların ve gençlerin okuduklarını anlayabilmeleri için başvurdukları yöntemlerin niteliğinin demokrasi kültürünün içselleştirilmesinde belirleyici olacağı ileri sürülebilir.

Kısacası, çocuk kitapları demokrasinin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesinde, demokratik davranışların içselleştirilmesinde ve demokrasi kültürüne katkı sağlayacağı düşünülen özyeterlik algısının geliştirilmesinde etkili olan araçlardan biridir. Çocuk kitaplarının demokrasi kültürüne olan etki değeri hem kitabın kurgusal özellikleri hem de okurun okuma alışkanlıkları doğrultusunda belirlenir. Bu nedenle çocuk kitaplarının hak, adalet, özgürlük, saygı gibi demokratik kültür değerlerini sezinletici, bütüncül bir dünya anlayışını geliştirici, kişinin kendiyle ve çevresiyle barış içinde yaşamasını destekleyici nitelikte kurgulanması; öte yandan çocuk okurların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu önemin göz önüne alınması, demokrasi kültürünün derinleşmesine ve yayılmasına katkı sağlayacaktır.

2.5.4. Çocuk Edebiyatı ve Etik.

“Çocuk edebiyatında etik” başlığı iki önemli kavramı kapsamaktadır. Biri “çocuk edebiyatı etiği” denebilecek ve temel amacı çocuk edebiyatının temel ilke ve kurallarını belirlemek olan bir etik anlayıştır. Bu yönüyle çocuk edebiyatı etiği tıpkı “biyoetik”, “tıp etiği”, “işletme etiği” gibi bir alan etiği anlamına gelir. Tepe (2015: 99)’nin belirttiği gibi “alan etikleri en başta kendi uğraşı alanlarına ilişkin normlar geliştirmeyi, bunları da söz konusu alanın etik kodları olarak saptamayı hedeflemektedir.” Çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda çocuk kitaplarında bulunması gereken temel özellikler ve çocuk kitaplarının iç/dış yapı özellikleri (Aslan, 2017; Erkmen, 2017; Sever, 2007: 41) çocuk edebiyatı etiği için somut örneklerdir. Çocuk edebiyatının ilke ve özellikleri yaklaşık son on yılda sıkça alanyazında gündemde olmasına karşın, konunun “çocuk edebiyatı etiği” bağlamında tartışılması büyük ölçüde yenidir. Bu konuda Sever (2013: 73) “Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa özgü duyarlıkları kavrayan ve yansıtan ortak bir dil yaratmalı, gücünü edebiyatın evrensel ilkelerinden alan bu ortak dil, çocuk edebiyatı etiğinin de

oluşmasına katkı sağlamalıdır” diyerek çocuk edebiyatı etiğinin gelişmekte olduğunu belirtmektedir.

İkinci önemli kavram ise “çocuk edebiyatında etik sorgulama” denilebilecek ve çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla gerçekleşen düşünsel bir sorgulama etkinliğidir. Çocuk edebiyatında etik sorgulama çok yönlüdür, sorgulama sürecindeki kişilerin birtakım özellikler taşımasını gerektirir. Sözgelimi çocuk kitaplarıyla felsefi sorgulama etkinliği yapan öğretmenin deneyimi ve öğrencinin çocuk kitabını alımlama becerisi gibi pek çok etmen çocuk edebiyatında etik sorgulama üzerinde belirleyicidir. Morin (2013: 71)’in “iyi düşünmek” olarak tanımladığı düşünme biçimi, çocuk edebiyatında etik sorgulama için vazgeçilmezdir; çünkü “iyi düşünmek” metni ve bağlamı, varlığı ve çevresini, yereli ve küreseli, kısacası karmaşık olanı bir bütün olarak algılamayı sağlayan düşünme biçimidir.

Çocuk edebiyatının özellikle metinsel boyutu göz önüne alındığında, en önemli gereksinim çocuk kitaplarının felsefi sorgulamaya elverişli bir biçiminin olmasıdır. Bu konuda ilk akla gelen örnek “çocuklar için felsefe kitapları” olarak anılan kitaplardır. Ama Erdem (2013: 138)’in de belirttiği gibi “Bu kitaplar alanın gelişimi için büyük umutlar vermesine karşın, henüz kapsamlı bilimsel çözümlenmelere konu olmamıştır ve genel anlamda sorunlu yönler taşımaktadır.” Felsefe konularını metin konusu yapmak felsefi sorgulama için yeterli koşul değildir. Ayrıca çocuk edebiyatında etik sorgulama kavramı, yalnızca “çocuklar için felsefe kitapları” ile sınırlı değildir. Kurgusal nitelik taşıyan çocuk kitapları ile dil ve edebiyat ders kitapları da etik değerler ve felsefi sorgulamaya elverişlilik bakımından eşleştirilmelidir.

“Çocuk edebiyatında etik sorgulama” kavramı çocuk edebiyatı etiğinden farklı bir kavram alanını kapsar. Çocuk edebiyatında etik kavramından, çocuklara seslenen yazınsal metinlerin içeriğinde yer alan etik konuların sorgulanması anlaşılmalıdır. Sözgelimi erdem, adalet, ödev, sorumluluk, değerler ve anlamlar birer etik konudur (Tepe, 2015). Ayrıca “Neden yalan söylememem gerekir?”, “Niçin ahlaklı olmalıyım?”, “İyi ya da kötü olan nedir?”, “Hangi davranışlarımdan sorumluyum?” (Direk, 2006: 6) vb. sorular da felsefi gizilgücü bulunan sorulardır. Bu ve benzeri konular üzerinde felsefi düşünmeye olanak veren tüm çocuk kitapları, felsefi sorgulama için bir gizilgüce sahiptir.

Öte yandan “çocuk edebiyatı etiği” ve “çocuk edebiyatında etik sorgulama” arasında birtakım benzerlikler bulunmaktadır; başka bir deyişle, her ikisi de insanlık onuruna aykırı olan, insani gelişmeyi engelleyen ve insanın değerini çiğneyen sorunlara çözüm arayışı içindedir. Bu bağlamda kalıpyargı-önyargı-ayrımcılık bileşenlerinden

oluşan grup düşmanlığının önemli bir etik sorun olduğunun bir kez daha vurgulanması gerekir. Bu önem çocuk edebiyatının etik sorumluluğundan ileri gelmektedir. Bu nedenle, hem “çocuk edebiyatı etiği” hem de “çocuk edebiyatında etik sorgulama” ortak olarak grup düşmanlığı sorununa çözüm aramalıdır. Çocuk edebiyatının hem bir bilimsel çalışma alanı hem de bir edebiyat ürünü olarak kendi eleştirisini yapabilmesi, içindeki etik olmayan yanları bulup tartışabilmesi söz konusu sorumluluğun ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Çocuk edebiyatı etiğinin gelişmesi yazarların, çizerlerin, yayınevlerinin, öğretmenlerin, anne-babaların ve çocukların işbirliğini gerektirir. Bu işbirliği etik sorgulamanın yapılabildiği bir çocuk kitabı ortaya çıkarma, eleştirel ve evrensel okuryazarlık becerisini geliştirme amacı taşınmalıdır. Bunun için çocuk edebiyatı yapıtlarının yazınsal kurgusunun çocuğun eşduyum, sevgi, saygı, şiddetsizlik, işbirliği, çatışma çözme, yansıtma yapma gibi becerilerini destekleyecek biçimde kurgulanması gerekir. Bu yapıtlardaki iletiler, grup düşmanlıklarıyla baş etmenin yollarını sezdirmelidir. Sever (2013: 76)’in de belirttiği gibi “Geçmiş yıllardaki kültürel özelliklerin etkisiyle kurgulanmış; ancak yazınsal bir niteliği olmayan, günümüz çocuk gerçekliğinden de uzak olan kitapların çocuklarda duygusal örselenmelere yol açabileceği, anne-baba ve eğitimciler tarafından göz önünde tutulmalıdır.” Çocuk kitaplarının karakter kurgusu da demokratik tutum ve davranışlarla yapılandırılmalıdır. Karakter kadrosu çeşitli cinsiyet, ırk, yaş, din, sınıf ve fiziksel görünüm özellikleri taşıyan karakterlerden oluşmalı ve bu karakterler devingen oluşlarıyla ve tüm çeşitliliğiyle ön plana çıkarılmalıdır. Durağan, tekdüze, norm karakterleri olumlayan, bunun dışında kalanları ise ötekileştiren geleneksel yaklaşım yerini çağdaş yaklaşıma bırakmalıdır. Demokratik kültürün geliştirilmesine katkı sağlayabilecek çocuk kitaplarında, çocuk okurun eşduyum kuracağı/kurmak isteyeceği karakter olarak başkişi (kahraman) birtakım özellikleri taşınmalıdır: demokratik kültürü içselleştirmek, çağdaş yaşamın gereklerine uymak, kişilik yapısı bakımından dengeli olmak bunlardan birkaçıdır.

Dil ve edebiyat öğretiminin amacı düşününen ve duyarlı bireyler yetiştirmekse ve bu amaç çocuk edebiyatı aracılığıyla gerçekleştirilmek isteniyorsa, hem dil ve edebiyat öğretiminin hem de çocuk edebiyatının etik konulara yer vermesi beklenir. Nikolajeva (2012: 1-4)’ya göre çocuk edebiyatının etik konuların sorgulamasına olanak tanıyan önemli bir gizilgücü bulunur. Henüz bilişsel açıdan tam bir kavrayış geliştirememiş çocuklara edebiyat aracılığıyla verilen bilişsel ve duyuşsal sorumluluğun, onların dolaylı yolla öğrenmelerine ve yaşam deneyimlerini artırmalarına yardımcı olma özelliği vardır.

Bu konuda Sever (2013: 75), “Çocuk edebiyatı etiğinin oluşmasında temel koşul, çocuk edebiyatının çocuğun ilgi ve gereksinimlerine yanıt verebilmesidir. Çocukların uymaya zorlandıkları kuralları ya da benimsenmesi istenen düşünceleri yeterince anlamadan, bunların insan ve toplum yaşamındaki önemini sınımadan yaşama geçirmeleri, onları kendi gerçekliklerinden uzaklaştırabilir” demiştir.

Çocuk edebiyatı etiğini göz önüne almayan çocuk kitapları ise çocukta birtakım duygusal örselenmelere neden olabilir. Sözelimi Sever (2013: 81)’in belirttiği gibi “Yetişkinlerin, metinler aracılığıyla çocukları kendi doğrularına göre yönlendirmeleri, onları kendi gerçeklerinden uzaklaştırarak edilgin, haklarından habersiz kişiler durumuna sokabilir.” Aslan (2017: 11)’in da belirttiği gibi “Toplumlar özerk benlik duygusu gelişmiş bireyler yetiştirem(e)zse toplum yaşamını belirleyen önemli konularda taraflı, güdümlü, ezbere, bilinçsizce ve doğal olarak yanlış kararlar alınabilir.” Bu görüşlerden yola çıkarak yazarların, çizerlerin, öğretmenlerin, araştırmacıların çocuk edebiyatı kitaplarını etik açıdan sorgulamasının gerekli olduğu ileri sürülebilir.

2.5.5. Çocuk Edebiyatında İdeoloji ve Eleştiri.

“İdeoloji terimi yüzyıllardır farklı çalışma alanları tarafından tanımlanmış, her döneme/toplumsal yapıya göre değişik bir anlam kazanmış, başka bir kimliğe bürünmüş ve bazen bir önceki anlamını yitirmiş ya da tam tersi bir anlama gelerek neredeyse kendine karşı koymuş bir terimdir” (Tüfekçi-Can, 2013: 193). Ayrıca terimin siyasetbilim, toplumbilim, eğitimbilim, felsefe gibi çeşitli alanlarda farklı anlamlara karşılık gelmesi ve özensizce birbirinin yerine kullanılması da ideolojinin sınırlarının tam ve doğru çizilmesini engellemiştir. Bu çalışmada ideoloji terimi toplumbilimsel anlamda kullanılmıştır. Toplumbilimsel anlamda ideoloji “Dünya, evren ve toplumsal yaşam konusunda, kendi içinde uyumlu bir bütün oluşturan güçlü duygu, düşünce ve inançlar toplamı, düşüncü” (TÜBA, 2011: 578) olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi ideoloji bireye indirgenemeyecek ya da topluma genellenemeyecek bir bütünlüktedir. Bu nedenle hem bireysel ideolojilerden hem toplumsal ideolojilerden hem de bunların birleşiminden oluşabilecek ideolojilerden söz edilebilir; ancak ideolojinin edebiyat, dil ve okur ile olan ilişkisinin temelini, toplumsal grupların birbiri üzerinde güç sağlamak için başvurduğu ideolojiler oluşturmaktadır.

İdeoloji ile dil, edebiyat ve okur arasında çok yönlü bir ilişki vardır; çünkü ideoloji dil ve edebiyat aracılığıyla okurlara ulaşır, okurların ilgi ve tepkileriyle biçimlenir. Bu

süreç ideolojilerin yeniden üretildiği devingen bir süreçtir. Ayrıca edebiyat, somut gerçeklik ile kurgusal gerçeklik arasında geçişler yaparak ideolojilerin sınanmasına, değişmesine, dönüşmesine katkı sağlar. Böylece kültürel aktarım gerçekleşmiş ve toplumsal değer yargıları, ulusal ülküler, folklorik ürünler ve mitik inançlar yeni yapılarıyla yeni kuşaklara ulaşmış olur. Eagleton (2014: 36) ise bu ilişkiyi daha ileriye taşır: “edebiyat” ile “ideoloji”den karşılıklı ilişki kurulabilecek, iki ayrı olguymuş gibi söz etmenin bir anlamda bayağı ve gereksiz bir şey olduğunu belirtir. Ona göre edebiyat, başlı başına bir ideolojidir. Edebiyatın toplumsal iktidar sorunlarıyla çok sıkı bağıntıları vardır. İdeoloji, dil ve edebiyat iç içe kavramlardır. İdeolojiye temel olan değer yargıları öznel beğenilere değil, bazı toplumsal grupların diğer gruplar üzerinde iktidar sağlamak ve uygulamak için kullandıkları varsayımlara karşılık gelirler. Kısacası, bu görüş edebiyat ve ideolojinin bir bütün olarak anlamlı olduğunu, okurların ve yazarların birlikte ilişkili görüldüğünü savunur.

Çocuk edebiyatının birincil anlamda seslendiği okur kitlesinin çocuklardan oluşması, bu anlamda ideolojiyi daha da önemli kılmaktadır; çünkü çocuğun yaşama karşı safça inancı ideolojilerden kolayca etkilenmesine yol açabilir. Öte yandan çocuğun eleştirel okuma becerisini geliştirebilecek kitaplar ve eğitimlerle demokrasi kültürünün temelleri atılabilir. Bu konuda İpşiroğlu (1990: 51) şöyle demektedir: “Genç okur kurulu düzenin çarkına kendini daha kaptırmamış olduğundan; başka bir deyişle, yetişkinlerin doğal olarak gördüğü olgular, onun için hiç de doğal olmadığından açıktır, esnektir, bir arayış süreci içindedir. Giderek duyarsızlaşan bir dünyada duyarlılığını daha yitirmemiştir. Bu nedenle onun ufkunu geliştirebilecek, ona yeni dünyalar kazandırabilecek kitaplar aracılığıyla doğru yönlendirildiği oranda uyanacak, bilinçlenecektir.”

Çocuk edebiyatı tarihi, bütünüyle olmasa da bir yönüyle toplumbilimsel değişim ve gelişimlerin yansımasıdır. Tarihsel süreçte gerçekleşen toplumsal değişimler sonucu çocuk edebiyatının bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı görülür. Türk çocuk edebiyatı için 19. Yüzyılda Tanzimat ve çağdaşlaşma eğilimleri bu alanın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Aslan, 2007: 147). Bu dönemlerdeki Türk çocuk edebiyatının genel anlamda didaktik ve doğrudan ileti veren bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Bunun temel gerekçesi ise o dönemlerdeki toplumsal yapının ahlak ilkelerini incelemesi, ideal çocuk yetiştirmeyi amaçlaması ve bunlar için çocuk edebiyatını bir araç olarak görmesidir. Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında çocuk edebiyatı didaktik ve doğrudan ileti veren bakış açısını sürdürmekle birlikte, çocukluk felsefesine ve çocukluk sosyolojisine kapılarını aralamıştır. Böylece “çocuk” toplumsal bir değer; “çocuk edebiyatı” çocuklara ulaşmak

için toplumsal bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Cengiz (2014) “Çocuk ve Gençlik Kitaplarında İdeolojik ve Yazınsal Sorunlar” adlı yazısında, 1968 hareketinin de etkisiyle çocuk ve gençlik edebiyatının kendini sorguladığını ve yenilediğini belirtmiştir. O süreçte, didaktik ve doğrudan ileti veren kitapların yerini çocuk gerçekliğinden yola çıkarak yazılan kitapların almaya başladığını; ancak bazı kitapların çocuk edebiyatı alanını ideolojik bir alan olarak kullandığını belirtmiştir.

Günümüzde çocuk okurları belirli bir ideolojiye koşullandırmak için yazılan pek çok çocuk kitabının bulunduğunu çeşitli yazar ve araştırmacılar dile getirmektedir. Sözelimi Sever (2012: 142), bazı yetişkinlerin kendi düşünce ve inançlarını çocuklara öğretme ve belletme amacıyla kaleme aldığı metinlerin çocuk kitabı ya da çocuk edebiyatı ürünü olarak okurlarla buluşabildiğini belirtmiştir. Cengiz (2014: 37), çocukları belirli bir ideolojiye koşullandırmak için kötü bir dille yazılmış, hiçbir özgünlüğü olmayan didaktik kitapların bulunduğunu belirtmiştir. Neydim (2007: 216) öğreticiliği birinci derecede benimsemiş yazarların kendi siyasal düşüncelerini, ahlak anlayışlarını ve dinsel görüşlerini edebiyat yoluyla çocuğa dayatırken, edebiyatın edebiyat olmaktan çıkıp bir etkileme aracına dönüştürdüğünü belirtmiştir.

Bu görüşler, çocuk kitaplarındaki her türlü ideolojinin edebiyat eleştirmenleri ve araştırmacıları tarafından sorgulanması gerektiğini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu gereklilik doğrultusunda Aslan (2017: 26), çocuklarla buluşturulacak kitapların belli bir ideolojiyi dayatıp dayatmaması bakımından titizlikle sorgulaması gerektiğini belirtmektedir. İpşiroğlu (1990: 54) önyargıları, aşırı uç duyguları, cinsiyet ayrımını pekiştirici kitaplardan kaçınmayı önermektedir; çünkü kesin yargıların, değişmez değerlerin savunulduğu bu tür kitapların çocukta eleştirel bakışı uyandırmayacağını ve çağdaş eğitim anlayışına ters düşeceğini belirtir. Öte yandan okuma eylemi Işıksalan (2008: 10)’ın da belirttiği gibi “Büyük ölçüde okurun alılmama biçimine; başka bir deyişle, okurun deneyimine, niteliğine, bilinç ve beklenti düzeyine bağlıdır. Bu görüş çocuk okurun kurmaca gerçeklik içindeki açık ya da örtük ideolojileri ve bu ideolojilerin sunulmuş biçimlerini görebilmesinde eleştirel edebiyat eğitiminin önemli olduğunu akla getirmiştir.” Bu konuda Tüfekçi-Can (2013: 212), “Yazınsal yönden gelişen bir çocuğun toplumda yaşayan diğer bireyleri ötekileştirmeden anlamaya çalışacağını, ideolojiyi bir yaşam gerçekliği olarak kabul edeceğini ve gerçek dünyada olup bitenlere anlam vermede daha yetkili olacağını” belirtmiştir.

Kısacası, çocuk edebiyatı ve ideoloji birbiriyle pek çok yönden ilişkilidir. Bu ilişkinin yönü ve gücü pek çok etmene bağlıdır. İçinde bulunulan tarihsel dönem,

toplumsal yapı, siyasal olaylar bu ilişkiyi oluşturan toplumsal etmenleri; bireysel ilgi ve tutumlar ise bireysel etmenleri oluşturur. İdeoloji çocuk edebiyatını, çocuk edebiyatı da ideolojiyi biçimlendirir. Bütün bunlar çocuk edebiyatı ve ideolojinin birbirinden ayıramayacak kadar içi içe yapılar olduğunu düşündürmektedir. İdeolojiyi bir baskı aracı olarak kullanan çocuk edebiyatı ürünleri ise eleştirmenler ve araştırmacılar tarafından sorgulanmalıdır. Ayrıca eleştirel edebiyat eğitimi ile çocuklar okuduğu kitaplardaki açık ya da örtük ideolojik bildirimleri sezmeye ve çok yönlü düşünmeye alıştırılmalıdır.

“Çocuk edebiyatı eleştirisi” (children’s literature criticism) terimi hem çocukların ilgisine sunulan kitapları/anlatıları yazınsal kuramlar ve bilimsel yöntemler doğrultusunda incelemeyi amaçlayan konu alanını hem de bu amaçla yapılan araştırmaları ve yazılan yazıları kapsar. Çocuk edebiyatı eleştirisi genel edebiyat eleştirisiyle pek çok yönden benzer. Sözelimi bilimsel eleştirinin kurallarını dikkate almak (Gültekin, 2011: 204), yaşam gerçekleriyle yoğun bir hesaplaşmaya girişmek (İpşiroğlu, 1990: 50-51), yapının yüzey yapısındaki ve derin yapısındaki anlamları ortaya çıkarmak (Dilidüzgün, 2013: 34), yazınsallıktan uzak dayatmacı yaklaşımları eleştirmek (Aslan, 2017: 26), eleştiriyi metnin içeriğine yöneltmek (Sever, 2013: 101) hem genel edebiyat eleştirisine hem de çocuk edebiyatı eleştirisine ait özelliklerdir. Öte yandan çocuk edebiyatı eleştirisi ile genel edebiyat eleştirisinin ayrıldığı yönler bulunur. Sözelimi çocuk edebiyatındaki “çocuğa görelik” ilkesi, çocuk edebiyatı eleştirisinin de önemli bir ölçütüdür. Genel edebiyat eleştirisinde yaşa ya da gelişim özelliklerine uygun biçim bir ölçüt değildir; ancak çocuk edebiyatı eleştirisinde dilsel, bilişsel, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim evreleri ve bu evrelerin özellikleri önemli bir ölçüttür.

Çocuk edebiyatı eleştirisinin temel konusu çocuk edebiyatı alanında üretilen metinlerdir. Bu metinleri tanıtmak, açıklamak, anlamlandırmak, sorgulamak, değerlendirmek, karşılaştırmak ve bunların yazınsal niteliği konusunda karar vermek gibi farklı amaçlarla çocuk edebiyatı eleştirisi yapılabilir. Burada önemli olan, amaç doğrultusunda seçilen yöntemin açık bir biçimde tanımlanmasıdır. Çocuk edebiyatı eleştirmeni hangi kuramı temel aldığını, hangi bakış açısından baktığını ve nasıl bir yöntem izlediğini açıklamalıdır. Bireysel beğenilerin işe koşulduğu öznel ve tartışmaya kapalı görüşler yerine, gerekçeli düşünmenin ve mantıksal temellendirmenin işe koşulduğu nesnel görüşler geliştirmelidir.

Çocuk edebiyatı eleştirisinin hedef kitlesi konusunda alanyazında görüş birliği bulunmamaktadır. “Çocuk edebiyatı eleştirileri kimler içindir?” sorusu değişik bakış açılara göre yanıtlanmaktadır. Sözelimi Dilidüzgün (2009: 163) çocuk edebiyatı

eleştirilerinin çocuğa yönelik olmadığını, tersine çocuklar için kitap seçen anne, baba ve öğretmenlere yönelik olduğunu belirtir. Benzer bakış açısı Özdemir (2017: 214-220)'in "Çocuklar için Yazmak" adlı denemesinde, Nobel ödüllü bir yazar Isaac Bashevis Singer'in bir konuşmasından yapılan alıntıda görülür: "Çocuklar kitap okur, eleştiri değil. Eleştirmenleri umursamazlar bile" (Isaac Bashevis Singer'den aktaran: Özdemir, 2017: 217). Bu görüşler çocuk edebiyatı eleştirisinin henüz çocuk okura ulaşmadığını ve kurumsallaşmadığını ortaya koymaktadır. Ancak çocuk edebiyatı açısından okuma kültürü edinme süreci ve bu sürecin birbirini bütünleyen becerileri göz önüne alındığında, eleştirel okuma becerisinin temelini çocukluk yıllarında kitaplarla atıldığını ve "okuma kültürünün yapılanmış biçimi" olarak adlandırıldığını (Sever, 2012: 24-28) anımsamak önemlidir; çünkü eleştirel okuma becerisi erken yaşta edinilmesi ve yaşam boyu geliştirilmesi gereken bir beceridir. Doğal olarak çocuk edebiyatı eleştirisi, yetişkin okuru olduğu kadar çocuk okuru da hedef kitlesinde görmelidir. Çocuğun okuma kültürü ile eleştiri kültürünü birlikte geliştirmeyi amaçlamalıdır. Çocuk dinlediği/okuduğu kitabı eleştirmeye, öznel beğenisini geliştirmeye, kitap tanıtım yazılarını düzenli olarak izlemeye alıştırmalıdır. Ayrıca düşünce yazılarının bir türü olarak eleştiri yazıları çocukların ilgi alanına sokulmalı ve okuma metinlerinde türsel çeşitlilik sağlanmalıdır.

Bilimsel edebiyat eleştirinin kuramsal ve yöntemsel açıdan sağlam bir temele dayanması için çocuk edebiyatının bazı temel ölçütlere başvurulması gerekir. Çocuk edebiyatı eleştirisinin en önemli ölçütü yazınsallıktır. Sever (2013: 33)'in de belirttiği gibi "Çocuklar kitapla kurduğu iletişimde sanatçının öznel gerçeği ile buluşabilmeli, çizginin ve dilin, yaşamı/ insanı yansıtan anlatım olanaklarıyla tanışabilmelidir." Oysaki günümüz çocuk edebiyatının yazınsallık bakımından çeşitli sorunlar yaşadığı düşünülmektedir. Sözelimi Cengiz (2014: 37) günümüzde yayımlanan çocuk kitaplarının büyük çoğunluğunun yazınsal nitelik taşımadığını ve özgün bir dille yazılmadığını belirtmiştir. Benzer bir biçimde Süer-Sezgin (2017: 16) de edebiyatın bilimsel ve sanatsal düzleminde var olmamasına karşın bir biçimde basılmış çocuk ürünlerinin önemli bir sorun olduğunu ve beraberinde yeni sorunları getirdiğini dile getirmiştir. Bu görüşler çocuk edebiyatının nitelik açısından sorunlu olduğunu ve henüz istedik başarıya ulaşmadığını düşündürmektedir. Gerçekte çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı eleştirisi birlikte anlamlıdır; başka bir deyişle, eleştiri edebiyatın kendine içkindir. Şirin (2007: 87)'in de belirttiği gibi "Çocuk edebiyatı önce yazar ve sanatçının ortaya koyacağı özgün ve nitelikli yapıtlarla eleştiri ortamının çitasını yükseltmelidir."

Çocuk edebiyatı eleştirisinin temel ölçütlerinden bir diğeri “çocuğa görelik ilkesi”dir (Sever, 2007: 55). Metinlerin içerik özelliklerinin öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine, ilgi ve beğenisine, gereksinim ve yaşantısına uygun olması, yaşam ve insan gerçekliğini yansıtması beklenir (Aslan, 2017: 20). Çocuğa görelik ilkesinin özünü oluşturan çocuk ve çocukluk algısı durağan olmadığı; tam tersine her geçen gün hızla değişen toplumsal, siyasal, ekonomik, teknolojik eğilimlerle yeniden ve yeniden biçimlendiği için doğal olarak çocuğa görelik ilkesi de devingendir. Bu nedenle çocuk edebiyatı eleştirisi değişen çocuk ve çocukluk algılarını günbegün izlemeli, çocuğa görelik ilkesinin kapsamını ve sınırlarını güncellemelidir.

Çocuğa görelik ilkesi, metnin tüm anlatsal öğeleriyle hem ayrı ayrı hem de bir bütün olarak ilişkilidir. Sözelimi karakter çerçevesi, olay örgüsü, yer ve zaman kurgusu, çatışmanın yapılandırılması, anlatıcının bakış açısı vb. anlatsal öğeler, çocuk gerçekliği ile kurgusal gerçeklik arasında bağlar kurabilmelidir. Ancak tüm bu anlatsal öğeler içinde, dil ve anlatımın özel bir önemi vardır. Sever (2012: 145)’in belirlemesiyle “Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır.” Bunun nedeni dil ve anlatımın diğere anlatsal öğelerin ön koşulu olmasıdır. Metnin dili ve anlatımı çocuğun dilsel gelişim düzeyine uygun olmadıkça, anadilinin sözvarlığını ve anlatım gücünü yansıtmadıkça, cümleler uzunluğu ve yapısı bakımından ilgi çekmedikçe diğere anlatsal öğelerin çocuğa göreliği anlamlı olmayacaktır.

Çocuk edebiyatı eleştirisinin bir başka önemli işlevi eğitim alanındadır ve öğrencilerin dil ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine katkıda bulunmasıdır. Bu işlev özellikle dil ve edebiyat öğretimi derslerinde somut bir biçimde görülür. Sözelimi Türkçe öğretimi dersleri öğrencilerin duyu ve düşünce evrenlerini genişletmek, dilsel gelişimlerine katkı sağlamak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak okuma kültürü edinmiş birey olarak yetiştirmek için sorumluluk üstlenir (Sever, Kaya ve Aslan, 2008: 17). Bu sorumluluk gereği, çocuk edebiyatı eleştirisi çocuk edebiyatı derslerinde kuramsal ve ezbere bilgi yığından uzaklaşarak örnek çocuk kitaplarıyla öğrencileri buluşturmayı ve çocuk edebiyatı ilkeleri doğrultusunda söz konusu kitapları incelemeyi, eleştirmeyi öngörür (Lüle-Mert, 2016: 1257).

Eğitim açısından çocuk edebiyatı eleştirisinin temel amacı çocuğun eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesidir. Sever (2012: 27)’in belirttiği gibi “Eleştirel okuma becerisi demokratik toplumların gereksinim duyduğu, düşünen-duyarlı kişilerin edinmesi gereken bir beceridir.” Eleştirel okuma, edebiyatın her zaman ve her açıdan tartışılabilir bir olgu olduğundan yola çıkar ve okura yaşamla ilgili her türlü olgu, bilgi ve deneyimin

tartışılabilir olduğunu sezinletmeyi amaçlar. Bu açıdan özellikle temel dil becerilerinin öğretiminde ve okuma eğitiminde eleştirel okuma önemli bir yer tutar (Dilidüzgün, 2013: 11). Yazınsal nitelikli çocuk ve gençlik kitapları, Türkçe ve edebiyat öğretiminin amaçlarına ulaşılma sürecinde yararlanılabilecek en önemli araç gereçlerdendir (Aslan, 2017: 7). Eleştirel okuma yazınsal iletişim yoluyla “öteki” olanı anlamayı, ona karşı saygı ve sorumluluk duymayı, onunla birlikte öğrenmeyi ve gelişmeyi desteklemelidir. Eleştirel okuma yalnızca anlama ve duyarlık düzeyinde kalmamalı, aynı zamanda eylemsel düzeye geçebilmelidir. Başlı başına okuma eylemi, toplumsal değişim için gerekli eylemlerin öncüsü olmalıdır.

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme yetisiyle koşutluk gösteren bir beceridir (Sever, 2012: 26). Eleştirel düşünme ise kişinin kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutmak, öğrendiklerini bilinçli bir biçimde uygulayarak kendisini ve çevresinde yer alan olayları anlayabilmek için kullandığı etkin, amaçlı, düzenlenmiş bir belleksel süreçtir (Sever ve Aslan, 2010: 231). Edebiyat yapıtlarının okunması okurun düşünsel anlamda katılımı koşutlar. Okur, kitapla birlikte düşünmek, belli yargıları oluşturmak ve her şeyden önemlisi kitabın kurduğu gerçeklik ile kendi gerçekleri arasında sürekli bir hesaplaşma içinde olmak zorundadır (Dilidüzgün, 2012: 16). Kısacası eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbirini bütünleyen üst düzey bilişsel becerilerdir ve çocuk edebiyatı eleştirisi için gerekli olan yeterlikleri kapsamaktadır.

Eleştirel düşünme her türlü toplumsal sorunun fark edilmesi ve bu sorunlara çözüm aranması konusunda belirleyici rol oynar. Sözelimi işsizlik, eğitimsizlik, eşitsizlik, cinsiyetçilik, ırkçılık, ayrımcılık, tükenmişlik, yoksulluk, yolsuzluk, suç, sapkınlık, saldırganlık, şiddet, savaş, sosyal dışlama, yabancılaşma vb. toplumsal sorunlar ancak eleştirel düşünmeyle fark edilebilir. Çocuk edebiyatı ise bu sorunları bir yaşam gerçeği olarak okurun ilgisine sunma ve olası çözüm önerilerini sezdirme işlevi görür. Bu nedenle, çocuk edebiyatı eleştirisi metinde açık ya da örtük olarak gösterilen toplumsal sorunların daha iyi anlaşılması, derinlemesine sorgulanması ve kamuoyunda yankı uyandırması için aracı olur. Böylece okurun eleştirel düşünme becerisini geliştirebileceği olanaklar ve örnekler sunar. Eleştirel düşünme, yetkeci düşünmeye temelinden ters düşer. Yetkeci düşünceye bağlı bir insan, çeşitli yetkeci güçlerin, önyargıların, dogmaların, ideolojilerin kendisine aktardıklarını yinelemekle yetinir. İpşiroğlu (1998: 11), dogmatik düşünceye karşı en iyi panzehirin eleştirel düşünme olduğunu ve eleştirel düşünmenin ise sanatın kendisiyle öğrenilebileceğini savunmuştur.

Çocuk edebiyatı eleştirisinin bir başka önemli işlevi toplumsal alandadır. Eleştirel okuma, düşünme ve eğitim anlayışlarının toplumun yaşam biçimi durumuna gelmesi durumuna “eleştiri kültürü” denir. Bu kültür, birey ve toplumun birbirini karşılıklı olarak denetleyebildiği bir toplumsal yapıyı dile getirir. Eleştiri kültürünün anlamı yalnızca eleştirel olmak ya da eleştiriye değerli görmekle sınırlı değildir; eleştiri kültürü başta demokrasi kültürü, insan hakları, başkalarına karşı sorumluluk ve saygı gibi pek çok değerle doğrudan ilişkilendirilerek kavranmalıdır. Eleştiri kültürü sorun odaklıdır; toplumsal düzeyde gerçek/doğru olarak kabul edilen uygulamaların sorunlu yönlerini açığa çıkarmayı ve onlara çözüm geliştirmeyi amaçlar. Çocuk edebiyatında eleştiri kültürünün olması ise, bu amaca ulaşma çabalarına katkı sağlar; çünkü çocuk edebiyatı, yazınsal kurgu aracılığıyla eleştiri kültürünün ne olduğu ve nasıl geliştiği konusunda okuruna ipuçları sunar. Ona yaşam gerçekliğindeki eleştiri kültürü ile kurgusal gerçeklikteki eleştiri kültürünü birbiriyle karşılaştırma olanağı verir. Onun kurgusal karakterlere öykünmesini, böylece toplumsal sorunları belirlemek ve yanlısamlarla savaşmak için cesaret toplamasını kolaylaştırır.

Eleştiri kültürü kavramı, gerçekte var olan bir durumu belirtmekten çok, toplumsal bir ideali anlatmada kullanılır. Olmuş bitmiş ve durağan bir yapıyı değil, olması istenen ve devingen bir yapıyı anlatır. Bu durum eleştiri kültürünün özünü oluşturan eleştiri kavramına içkin bir özelliktir. İpşiroğlu (1998)’na göre “Eleştiri, eleştirinin eleştirisini de gerektiren, döngüsel bir süreçtir.” Eleştiri kültürü açısından, bu döngüsellüğün çocuk edebiyatında da karşılık bulması beklenir. Ancak söz konusu Türk çocuk edebiyatı olduğunda bu döngünün çoğunlukla işlemediği, çocuk edebiyatı eleştirisinin yeterince gelişmediği ve henüz kurumsallaşmadığı düşünülür (Çakmak-Güleç ve Geçgel, 2014: 235-236; Dilidüzgün, 1997: 45; İpşiroğlu, 2006: 176; Sever, 2013: 110; Şirin, 2007: 86). Bu düşüncenin temelinde birbirini bütünleyen iki alt sorun görülmektedir. Sorunların birincisi en başta çocuk edebiyatı anlatılarının (sözelimi romanların, öykülerin...) eleştirel olmamasıdır; başka bir deyişle, metinlerarası ilişki kurma, farklı düşünceleri sınıflandırma, mantıksal geçerliği denetleme, yetkeci eğilimleri sorgulama, yaygın kalıpyargıları eleştirme gibi bilişsel becerilerin yazma eyleminde belirleyici olmamasıdır. Bu konuda alanyazındaki araştırmacılar benzer nitelik sorunlarına dikkat çekmektedir. Sözelimi piyasadaki pek çok çocuk kitabının güdümlü olduğu ve egemen ideolojinin sözcülüğünü yaptığı (Cengiz, 2014: 39; Şirin, 2007: 58), kusursuz karakterlerle inandırıcılıktan uzak düştüğü (Öztürk, 2017: 30-31), bazı konuları hala tabu olarak gördüğü (Aslan, 2014a: 53) dile getirilmektedir.

Eleştirel yoksunluk çocuk edebiyatı çevirisinde de çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Sözelimi “Yayıncıların telif ödemek zorunda olmadıkları ve çevirmek için ayrı bir çaba gerektirmeyen klasiklere yönelmesi ve var olan yayınları yeniden düzenleyip pazara sunması önemli bir sorundur (Neydim, 2003: 67). Ayrıca seçkin kitaplar yerine kalabalıkların/yığınların beğenisine uygun kitaplara ağırlık verilmesi (Erten, 2011: 49), nitelikli kitapların ise özensiz ve kötü çevrilmiş olması (Levent, 2010: 14) çocuk edebiyatı çevirisinin gelişmesine engel olmaktadır. Sorunların ikincisi çocuk edebiyatı anlatılarını eleştirdiği sanılan, “eleştiri yazısı” olarak adlandırılan; ama gerçekte hiç de eleştirel olamayan bir yazı anlayışıdır. Alanyazında böylesi yazılarının beğeni ya da yergiden öteye gidemediği (Dilidüzgün, 2006: 159), “kitap tanıtımcılığı” ile sınırlı kaldığı (Gültekin, 2011: 187) ve reklam aracı niteliğinde olduğu (Dilidüzgün, 1997: 45) dile getirilmektedir. Ayrıca çocuk edebiyatının ruhsal, eğitimsel, estetik, toplumsal alanlarda eleştiri kuram ve yöntemlerinin konusu yapılmaması, çok alanlı yaklaşımlarla değerlendirilmemesi (Şirin, 2007: 86) de önemli sorunlardır.

Tüm bu olumsuzluklara karşın son dönemlerde Türk çocuk edebiyatı eleştirisinde olumlu gelişmeler de görülmektedir. Sözelimi bazı çağdaş anlatılarda, önceleri tabu olarak görülen konuların -ataerkil aile yapısı, yetkeci eğitimin çocuklar üzerinde baskıcı etkileri, cinsiyetçilik, çocuk cinselliği, cinsel istismar, çevre kirlenmesi, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı, şiddet, savaş, ölüm gibi konuların- önceden görülmemiş bir açık yüreklilikle ele alınmaya başladığı (İpşiroğlu, 2013: 23) belirtilmektedir. Yine bazı anlatıların insan hakları ihlallerini, sevgisizliği, hoşgörüsüzlüğü, savaşları, anlaşmazlıkları, haksızlıkları ve insan onuruna aykırı her türlü durumu eleştirel bir biçimde yansıttığı belirtilmektedir (Aslan vd., 2016: 113). Sonuç olarak, Türk çocuk edebiyatı eleştirisinin hem güçlü hem de zayıf alanları bulunmaktadır. Zayıf alanların güçlendirilmesi, güçlü alanların geliştirilmesi çocuk edebiyatına ve eleştiri kültürüne katkı sağlayacaktır.

2.5.6. Çocuk Edebiyatı Açısından Grup Düşmanlıkları.

Bu bölümümde çocuk edebiyatı açısından sırasıyla cinsiyete, ırka, dine, yaşa, fiziksel görünümüne ve sınıf/tabakaya dayalı grup düşmanlıkları ele alınmıştır.

2.5.6.1. Çocuk Edebiyatı Açısından Cinsiyete Dayalı Grup Düşmanlıkları.

Çocuk edebiyatı, cinsiyete dayalı grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalı ve cinsiyet eşitliğini olumlmalıdır (Aslan, 2014a: 54; Aslan, 2010a: 20-21; Cengiz, 2014: 42; Çer, 2016: 171; İpşiroğlu, 2013: 64-65; Ramsey, 2018: 37; Russell, 2009: 56; Sever, 2007: 56). “Çocuk kitapları, çocuğun kendi kimliğini oluşturmaya katkı sunmalıdır” (Dilidüzgün, 2012: 23). Bu kimlik cinsiyet kimliğini de içerdiğinden çocuk kitapları çocuğun gelişen kimliğini kabul etmeli ve tam anlamıyla desteklemelidir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında çeşitli cinsel kimlikler tam ve doğru tanıtılmalıdır. Çocuk kitaplarında cinsel roller çağdaş yaşamın gereklerine uygun olarak örneklendirilmelidir (Aslan, 2010a: 35).

Cinsiyetçilik, çocuk kitaplarında ele alınması gereken bir içeriktir. Cinsiyet ayrımcılığı çocuk kitaplarına konu olmalı, sorgulanmalı, tartışılmalı; ancak iletilerle olumlanmamalıdır. Aslan (2014a: 56)’a göre çocuk kitaplarında ayrımcılığın hiçbir türü olumlu bir ileti gibi verilmemelidir. “Kitaplarda cinsel roller ayrıştırılmamalı, toplumda kadına ve erkeğe biçilen değer, yüklenen anlam arasında fark yaratılmamalı, çocukların kendi cinsel kimlikleri içinde kişiliklerini geliştirmelerine engel olacak iletiler bulunmamalıdır” (Sever, 2007b: 56). İpşiroğlu (1990: 54)’nun da belirttiği gibi çocuğu okumaya yönlendirmede önyargıları ve cinsiyet ayrımını pekiştirici eğitici kitaplardan kaçınılmalıdır.

Russell (2009: 93-94), çocuk edebiyatının toplumsal ve kültürel yapıdan etkilendiğini, dolayısıyla ataerkil yapının izlerini taşıdığını ve cinsiyetçi kalıpyargıları yansıttığını belirtmiştir. Bunun kaçınılmaz bir durum olduğunu; ancak yazınsal kurgudaki örtük iletilerle bu durumun sorgulanması ve değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda Şirin (2007: 78) de cinsel ve duygusal istismarın sorun odaklı çocuk edebiyatının konusu olabileceğini belirtmiştir. İpşiroğlu (2013: 61) Batı’da gençlere yönelik yayınlarda toplumsal cinsiyet sorununun büyük bir açık yüreklilikle ele alındığını; sözgelimi, çağdaş toplumdaki eril eğilimler, eşcinsellik, cinsiyet ayrımcılığı, cinsel taciz ve şiddet vb. konulara geniş çapta yer verildiğini belirtir.

Çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıpyargıları üzerine 1970’lerden bu yana pek çok araştırma yapılmıştır. Sözgelimi, Kortenhaus ve Demarest (1993: 231) çocuk kitaplarında başkarakter olarak kurgulanan kadın sayısının yakın dönemlerde değiştiğini belirtmişlerdir. Ancak çocuk edebiyatı günümüzün değişen cinsiyet rollerine tam olarak uyum sağlamış değildir; çünkü Vannicopoulou (2004:

65)'nun da belirttiği gibi “Çocuk kitaplarındaki geleneksel cinsiyet kalıpyargıları azalmasına karşın, hâlâ yaygındır.” Çocuk kitapları geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirmeyi, yeniden üretmeyi ve cinsiyetler arası ayrımcılık yapmayı sürdürmektedir (Çatalcalı-Soyer, 2009: Giddens, 2008: 210; Göl, 2012; Taylor, 2003; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999). Sözelimi masallar, toplumsal toplumsal cinsiyet rolleri konusunda geleneksel bir tutum benimsemektedirler (Giddens, 2008: 210). Öte yandan, çocuk öykü ve romanlarındaki yetişkin kadın karakterler genellikle “anne” olup ikincil, sıradan ve öngörülebilir rollerde karşımıza çıkmaktadır (Vannicopoulou, 2004: 65). Kadınlar evin içinde ya da yakınında (örneğin avluda) ya da annelik ve ev kadınlığı gibi rolleriyle bağlantılı mekânlarda (örneğin oyun alanında, markette) yer almaktadır (Göl, 2012: 61).

Çocuk edebiyatı ürünleri kadın karakterlerin sunuluşu ve toplumsal cinsiyet rollerinin paylaşımı açısından birçok araştırmaya konu olmuştur. Bunlardan biri de Aslan (2010)'ın “Türkiye’de Çocuklara Önerilen 100 Temel Eser’de Kadının Sunuluşu Üzerine Bir Çözümleme” adlı araştırmadır. Bu araştırmanın sonuçları 100 Temel Eser’deki romanların çoğunluğunun kadını geleneksel roller ile sunduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan bir diğeri Ünelöz (2017)’ün “Ödüllü Çocuk Romanlarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları Bağlamında İncelenmesi” adlı araştırmasıdır. Bu araştırmanın sonuçları incelenen kitaplarda toplumsal cinsiyet kalıpyargısını destekleyen örneklerin çoğunlukta olduğunu, ancak bazı durumlarda toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını desteklemeyen anlatımlara da rastlandığını ortaya koymuştur. Kısacası, çocuk edebiyatı toplumsal cinsiyet sorununu açık yüreklilikle gündeme getirmeli ve çocuğun cinsel kimlik gelişimini tam anlamıyla desteklemelidir. Çocuk kitapları aracılığıyla kadın-erkek eşitliğinin geçerli olduğu, cinsiyetçi kalıpyargıları yıkmak ve cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkmak gerektiği sezinletilmelidir. Çocuk kitaplarında cinsel roller ayrıştırılmamalı, kadına ve erkeğe verilen değer arasında fark yaratılmamalı ve cinsiyetçi dil öğeleri pekiştirilmemelidir.. Çocuk kitapları yazınsal niteliğinden ödün vermeden cinsiyete dayalı grup düşmanlıklarını sorgulamalı ve eşitlikçi bir dünyanın yanında yer almalıdır.

2.5.6.2. Çocuk Edebiyatı Açısından Irka Dayalı Grup Düşmanlıkları.

Çocuk edebiyatı, irka dayalı grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalı, kültürel çeşitliliği ve ırk eşitliğini olumlmalıdır (Aslan, 2014a: 55; İpşiroğlu, 2013: 45; Millas, 2010: 61; Russell, 2009: 85). Irka dayalı ayrımcılıklar çocuk kitaplarında konu

olmalı, sorgulanmalı, tartışılmalı; ancak bu tür ayrımcılıklar iletilerle desteklenmemelidir. Aslan (2017: 14)'ın belirttiği gibi çocuk kitapları ırkçılığa, ayrımcılığa, insanın insanı sömürmesine, işkenceye ve adaletsizliğe karşı olmalı; eşitliğin, özgürlüğün ve insan haklarının yanında olmalıdır. Millas (2010: 61) da çocuk kitaplarında aşırı ulusçul ideolojilerin pekiştirilmemesi, yaygın ve egemen ideolojilerin yeniden üretilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

İrkçilik, çocuk kitaplarında ele alınması gereken bir içeriktir. Dilidüzgün (2012: 77-88), beyin yıkamayı amaçlayan kalıplaşmış yargılardan, saptırılmış politik ve ideolojik eğilimlerden uzak bir anlayışın çocuk edebiyatında egemen olması gerektiğini belirtmiş ve toplumsal eleştiri içeren sorun odaklı kitaplar yoluyla okurun bilinçlendirilmesini önermiştir. Bu konuda Russell (2009: 85-86), çocuk kitaplarındaki karakterlerin irksal bir grup kimliğiyle değil, bireysel kimlikleriyle betimlenmesi gerektiğini ve kültüre ait özelliklerin abartıya ya da aşırı duygusallığa kaçılmadan sunulmasının doğru olduğunu belirtmiştir. Bu konuda İpşiroğlu (2013: 46-47) da “Çocuk kitaplarında ırkçı ve aşırı ulusçu ideolojiler dayatılmamalı, ayrımcılık yapmadan çocuk haklarına sahip çıkılmalı.” demiştir. Deane (1989: 161), çocuk kitaplarında ırka dayalı ayrımcılık yapmamak adına etnik çeşitlilik içeren karakterlerin kurgudan çıkarılmasının sorunlu bir anlayış olduğunu belirtmiştir. Bunun yerine, kültürel çeşitliliği tam anlamıyla yansıtan ve farklı kültürel kimliklerin özelliklerini taşıyan karakterlerin çocuk edebiyatında bulunmasını önermiştir.

Kısacası, çocuk edebiyatı, ırka ve etnik kökene dayalı gruplar arasında sevgi, saygı ve dayanışmayı özendirilmelidir. Etnik ve kültürel olarak farklı karakterlerin duygu ve düşüncelerini basmakalıp anlatımlara kaçmadan yansıtılmalıdır. Çocuk kitaplarında, bu grupların birbirlerini anlaması, aralarında sevgi, saygı ve güvene dayalı demokratik ilişkiler geliştirmesi desteklenmelidir. Çocuk edebiyatı yapıtları, grup düşmanlıklarının etik bir sorun olarak algılanmasında ve çözümlenmesinde önemli bir rol üstlenmelidir. İrka ilişkin kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcılıklar belli bir yazınsal kurgu içinde konu edilmeli, duyma ve düşünme sorumluluğu çocuğa verilmeli ve böylece çocuğun etik olanı etik olmayandan ayırabilmesi için yazınsal bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

2.5.6.3. Çocuk Edebiyatı Açısından Dine Dayalı Grup Düşmanlıkları.

Çocuk edebiyatı, dine dayalı grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalı ve hiçbir inancı/ideolojiyi dondurup kalıplaştırılarak çocuğa dayatmaya çalışmamalıdır (Aslan, 2014a: 55; İpşiroğlu, 2004: 111; Russell, 2009: 92). Aslan (2014a: 56)'a göre "Çocuk kitaplarında ayrımcılığın hiçbir türü olmamalı; tersine çocuk okurda sevgi, saygı, barış, hoşgörü, kardeşlik, eşitlik duygularını uyandıran ve güçlendiren konular ele alınmalıdır". Bu konuda Sever (2007: 56) de "Kitaplarda çocuğun sağlıklı değerler dizgesi oluşturmasını zedeleyecek anlayışlar olumlanmamalıdır" demiştir. Bu nedenle, çocuk kitaplarında dinsel ayrımcılık pekiştirilmemeli, belirli bir dinsel öğreti dayatılmamalı ve toplumsal dışlama meşrulaştırılmamalıdır. Bunun yerine din ve inanç özgürlüğü desteklenmeli, birlikte yaşama duygusu sezinletilmeli ve her türlü bağnazlığa karşı olunmalıdır.

Öte yandan, çocuk edebiyatına yakından bakıldığında bu ilkeleri sağlayamayan köktendinci görüşlerin olduğu görülmektedir. İpşiroğlu (2004: 120) köktendinci görüşü "Bir dini inancın koşullarına uygun yaşayarak dini, gelenekleri, kadınları ve çocukları koruma gerekçesiyle bireye özgür yaşama hakkı tanımayan, yapay düşmanlar yaratarak bölücülüğe yol açan totaliter görüş" olarak tanımlamaktadır. Köktendinci çocuk yayınlarında karakterler genellikle güdümlüdür. Sözelimi bu yayınlarda "Çocuk ve genç karakterler tüm renk, çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve eylemleri içinde ele alınmaz, dinin yol göstericiliğine gerek duyan bir varlık olarak betimlenir (İnal, 2013: 11). Bu karakterlerin yaşamlarındaki sınıfsal, cinsel, dilsel, etnik, kültürel, bölgesel çeşitlilik dikkate alınmaz ve bu karakterlerin yalnızca dini kimliği ön planda tutulur. Oysa çocuk edebiyatında "Dinsel telkinde bulunmamak, yazgıcılığı ve boş inançları önemli göstermeye çalışmamak" (Sever, 2007b: 56) temel eğitsel ilkelere biridir.

Özetle, çocuğun din ve inanç özgürlüğüne saygı duymayan, onu belli bir dinsel inancın güdümüne sokmaya çalışan, din ve mezhep ayrımcılığına yol açan çocuk yayınları, yazınsal nitelikli edebiyat yapıtlarının ilke ve ölçütlerinden ayrılır. Bu yayınlar, dinsel inanca dayalı kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılıkları pekiştirerek grup düşmanlıklarının güçlenmesine neden olur. Bu nedenle çocuk kitaplarında bir dini, bir inancı ya da bir mezhebi diğerlerinden üstün tutan görüşler olumlanmamalıdır. Dini öğretileri kaynak alıp kadına ve erkeğe farklı değerler yüklemekten kaçınılmalıdır. Bunun yerine çocuk edebiyatında dinsel temelli kalıplaşmış düşünceler sorgulanmalı, dinler arası iletişime olanak sağlanmalı ve grup düşmanlıkları azaltılmaya çalışılmalıdır.

2.5.6.4. *Çocuk Edebiyatı Açısından Yaşa Dayalı Grup Düşmanlıkları.*

Çocuk edebiyatı, yaşa dayalı grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalı, kültürel yaşamdaki yaşçı ideolojiye ilgi çekmeli ve yaşa dayalı ayrımcılıkları yazınsal bir kurguyla sorunsallaştırmalıdır (Ansello, 1977: Barnum, 1977: 300-302; McGuire, 2016: 2605-2606, Vannicopulou, 2004: 66). İnsanların yalnızca yaşları yüzünden; başka bir deyişle, “genç” ya da “yaşlı” olarak değerlendirildikleri için birçok alanda karşılaştığı ayrımcı davranışlar, sorun odaklı bir anlayışla çocuk kitaplarında gündeme getirilmelidir.

Öte yandan, günümüz çocuk edebiyatı yaşçılık konusunda henüz yeterince duyarlı değildir. Vannicopulou (2004: 66), resimli çocuk kitaplarında yaşlı kadın karakterler üzerine yaptığı çalışmasında yaş konusunda iki uç anlayışın olduğunu belirtmiştir. İncelenen kitaplarda yaşlı kadın karakterlerin ya torunlarının bakımına mutlu bir biçimde katkı sunan sevecen ve sabırlı büyükanne imgesiyle ya da kötü kalpli büyücü/cadı/kaynana imgesiyle sunulduğunu ortaya koymuştur. Barnum (1977: 305), “Çocuk Edebiyatında Yaşlı İnsanlara Yönelik Ayrımcılık” adlı çalışmasında, incelediği kitaplarda yaşlı karakterlerin değersiz/önemsiz görüldüğünü ve çocuk karakterlerin yaşlı karakterleri eğlenceli bulmadığını belirlemiştir. Ayrıca, pek çok kitapta yaşlı karakterlerin yeteri kadar yer almadığını, yer alan yaşlı karakterlerin ise genelde istendik olmayan özelliklerle betimlendiğini ve dışlandığını ortaya koymuştur. Ansello (1977: 255), “Çocuk Edebiyatında Yaş ve Yaşçılık” adlı çalışmasında kitapla tanışma evresindeki çocuklara seslenen kitaplarda yer alan yaşlı karakterlerin rol, davranış ve betimlemelerinde yaşa dayalı kalıpyargılar belirlemiştir. McGuire (2016), “Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı ve Yaşlanma” adlı çalışmasında çocuk kitaplarında yaşlı karakterlerin bağımlı ve bakıma muhtaç kişiler olarak kodlandığını; yaşlılık, hastalık ve ölüm kavramlarının birbirini çağrıştıracak biçimde kullanıldığını belirtmiştir.

Kimi çocuk kitaplarında da çocuklar yaş bakımından ayrımcılığa maruz kalmışlardır. Grup düşmanlıkları konusunda duyarlı bir çocuk kitabı, tüm okurlarına eşitlikçi bir bakış açısıyla bakmalıdır; çünkü İpşiroğlu (2004: 117)’nin belirttiği gibi çocuk edebiyatında, çocuk okurlar genellikle dış dünyadan korunması gereken zavallı yaratıklarımız gibi görülmektedir. Kısacası, yaşa dayalı kalıpyargılar, önyargılı tutumlar ve ayrımcı davranışlar da birer yaşam gerçeği olduğuna göre çocuk kitapları yaşa dayalı grup düşmanlıklarını yazınsal bir kurguyla sorunsallaştırmalıdır.

2.5.6.5. *Çocuk Edebiyatı Açısından Fiziksel Görünüme Dayalı Grup Düşmanlıkları.*

Çocuk edebiyatı, fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalı, fiziksel çeşitliliği bir yaşam gerçeği olarak kabul etmeli ve kültürel yaşamdaki engellilik durumuna, beden ve güzellik algısına ilişkin basmakalıp tutumları/davranışları yazınsallık ölçütlerine uygun olarak ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda ele almalıdır. Çocuk kitaplarında fiziksel görünümü farklı olan karakterler acıma ya da zayıf görme temelinde değil, işbirliği ve dayanışma temelinde geliştirilmelidir. Tüketim toplumunun ve yabancılaştırmanın beden imgesi üzerindeki etkileri titizlikle sorgulanmalı ve kişinin kendi bedenine uyguladığı şiddet biçimleri sorunsallaştırılmalıdır. Bedenin toplumsal baskının ve denetimin bir aracı olarak görüldüğü durumlar, bedenin özgürleşmesi açısından eleştirilmelidir. Özellikle kadınlarda ince beden saplantısı, erkeklerde kaslı olma takıntısı ve genel olarak pahalı/markalı giyim düşkünlüğü çocuk edebiyatında konu olmalıdır. Kültürel yaşamın, gelenek ve göreneklerin bir parçası olarak gündelik dilde kendine yer bulan fiziksel görünüme dayalı ayrımcı söylemlerin gerçekte ne tür toplumsal sorunlar barındırdığı çocuk okura sezinletilmelidir. Sözelimi çocuk kitaplarında yer alan “şişko”, “sıkska”, “bücür”, “cüce”, “sırık”, “paytak” vb. aşağılayıcı sözler ya da bu içerikteki şakalar çocuk okurlarda birtakım ruhsal sorunlara yol açabilir. Çocuk okurun yeterlik ve benlik algısı zarar görebilir. Sözelimi “Öyle üzgündüm ki, yapayalnızdım. Hiç arkadaşım yok artık. Neden olsun ki, hem şişmanım hem de korkak. Kim beğenir beni?” (Bakşi, 2014: 12) söyleminde anlatıcı “korkak şişko” kalıpyargısını benimsemekte ve yaşadığı ayrımcılığı olağan bir durummuş gibi kabullenmektedir. Başka bir örnek olarak “Ben o kadar yavaş yürüyorum ki yardım edeceğime ayak bağı oluyorum ona, diye düşünüp üzüldü.” (Avcı-Çakman, 2016: 25) söyleminde anlatıcı yavaş yürüdüğü için kendini bir “ayak bağı” olarak görmekte ve suçlamaktadır. Her iki örnekte de fiziksel görünümü farklı olmak, üzüntülü bir durum olarak sunulmaktadır. Bu ve benzeri örnekleri okuyan çocuk, fiziksel görünümü farklı olan kişilere acımak gerektiğini düşünebilir. Bu kişileri arkadaşlıktan çıkarmanın ya da toplumun dışına itmenin kabul edilebilir bir yönü olduğunu sanabilir. Öte yandan çocuk okurun da benzer bir fiziksel engeli varsa, o da yaşadığı/yaşayacağı ayrımcı davranışları kabullenme, kendini yetersiz görme ve suçlama eğilimi gösterebilir. Kısaca, okuduğu kitaptaki karakterle eşduyum kuran çocuk, fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıklarının doğal ve sıradan bir durum olduğunu düşünebilir.

Çocuk kitapları “engelli ayrımcılığı” konusunda da sorumluluk taşınmalı, yaşama ve insana özgü bir durum olan engellilik konusunu işlemeli; ancak bunu yaparken engellilere yönelik kalıpyargıları da sorgulayan bir anlayış benimsemelidir. Konu, izlek, çevre, bakış açısı, anlatıcı, karakterler, iletiler vb. kurgu öğeleri engellilik konusunda duyarlık oluşturacak bir biçimde kurgulanmalıdır. Bu öğeler içinde karakterler, engelli ayrımcılığı bağlamında özel bir önem taşır; çünkü karakterler okurun eşduyum kurabileceği ve duyarlık oluşturabileceği başat öğelerdir. Ünal (2010: 128), “Türk Çocuk Romanlarında Engellilerin Temsili (1969-2009)” adlı yüksek lisans tezinde Türk çocuk edebiyatı tarihinde pek az kitapta engelliliğin ana konu olarak işlendiğini, çalışma grubunda yer alan kitapların yalnızca üçünde engelli karakterin “ben anlatıcı” olarak yer aldığını ve engelli karakterlerin genelde yardımcı rollerde geliştirildiğini belirlemiştir. Oysaki Young (2005: 15)’ın belirttiği gibi çocuk edebiyatında kurgulanan engelli karakter olumlu özellikleri olan bir birey olarak çizilmeli ve yapıtı okuyan engelli çocukların karakterle özdeşleşebilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, yapıtı okuyan engelsiz çocuklar da yazınsal iletişim yoluyla engellilerle eşduyum geliştirebilmelidir.

Çocuk kitaplarındaki iletiler de engelli/engelsiz oluş konusunda duyarlık oluşturabilecek özellikler taşınmalıdır. Sözgelimi, kitaplarda “Sakatı hor görme, nerde görsen tut elinden, anla dilinden, derdine bir dert de sen katma, senin sakatın benim sakatım” (Bağlı ve Esen, 2003: 140) gibi engelliye dışarıdan bakan ve okura öğüt veren iletiler bulunmamalıdır. Tersine engelli ve engelsiz kişilerin birbirlerini anlamalarına olanak veren örtük iletiler çocuk kitaplarında bulunmalıdır. Bu iletiler “kusurlarına/eksiklerine karşın engellileri sevmek” ya da “onları topluma kazandırmak” gibi tepeden bakan bir anlayıştan değil; çocuk okurun anlama yetisinden ve duyarlığından güç almalıdır. Gürdal-Ünal (2014: 48), çocuk edebiyatının engelli ve engelsiz kişiler arasında köprü kurabilecek gizilgücü olduğunu; önyargıları azaltmada ve kişileri buluşturmada çocuk edebiyatının çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtir.

Çocuk kitaplarındaki çevre de engelli ayrımcılığı konusunda dikkatle kurgulanmalıdır. Sözgelimi, çocuk kitaplarındaki engelli karakterlerin sıkça ev içinde ya da diğer kapalı ortamlarda betimlenmeleri, engellilerin sınırlı yaşamsal deneyimler yaşadıkları ve yaşamaları gerektiği yönündeki kalıpyargıları pekiştirmekte ve ayrımcılığa yol açmaktadır. Öte yandan, Gürdal-Ünal (2014: 50), Türk çocuk edebiyatı tarihindeki ilk ürünlerde pencerenin arkasında oyun oynayanları seyreden “zavallı sakat”ın yerini son yıllardaki anlatılarda paten kayan, tekerlekli sandalyesi ile sınıfını satranç şampiyonasında temsil eden engelliye bıraktığını ortaya koymuştur.

Çocuk kitaplarının dil ve anlatımı da fiziksel görünüme dayalı kalıpyargılardan, önyargılı tutumlardan ve nefret söyleminden arındırılmış olmalıdır. Sözelimi çocuk kitaplarında engellilerle ilgili olarak “eksik insan”, “yarım insan”, “leke”, “kir”, “tekerlekli sandalyeye mahkûm”, “özürlü” vb. küçültücü adlandırmalar yapılmamalıdır. Engelli karakterlerin bütünü bağımlı, bakıma ve hoşgörüyeye muhtaç kişilermiş gibi gösterilmemelidir. Bu karakterler yalnızca yardım alan değil aynı zamanda yardım veren kişiler olarak betimlenmelidir. Çocuk ve gençlik kitaplarında engellilerin eğitim, çalışma, aile, yerleşim vb. hakları korunmalı ve onların toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilecek yeterliğe sahip bağımsız bireyler olduğu yazınsal iletilerle sezinletilmelidir. Böylece, çocuk edebiyatı fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıklarının azaltılmasında etkin bir rol alabilmelidir.

2.5.6.6. Çocuk Edebiyatı Açısından Sınıfa/Tabakaya Dayalı Grup Düşmanlıkları.

Çocuk kitapları sınıfsal ve ekonomik farklılıklara duyarlı olmalıdır. Bu duyarlılık sınıf ve tabaka temelli kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılıkların sorgulanmasına ve toplumsal eşitliğin olumlanmasına yönelik bir duyarlılıktır. Toplumsal sınıfa ve tabakaya dayalı grup düşmanlığı, çocuk açısından en soyut ve bu nedenle tanımlanması en güç grup düşmanlığı biçimidir.

Yoksulluk, çocuk kitaplarında özenle ele alınması gereken bir içeriktir. Yoksulluğun toplumsal bir gerçeklik olduğu çocuk okura duyumsatılmalı, çocuk okurun bu konu üzerinde düşünmesi sağlanmalı ve bu soruna çözüm önerileri geliştirmesi desteklenmelidir. Çocuk kitaplarında kentsel ve kırsal yaşam arasındaki farklılıklar üstünlük duygusuyla değil; işbölümü ve dayanışma duygusuyla ele alınmalıdır. Çocuk kitapları insanın insanı sömürmesine karşı bir duruş sergilemeli, eşitlikten ve adaletten yana olmalıdır. Ekonomik farklılıklardan güç alan işkenceye, köleliğe, nükleer silahlanmaya, ekonomik dışlanmaya ve demokrasi kültürüne aykırı diğer durumlara karşı olunmalıdır. İşsizliğin ya da düzenli bir gelire sahip olamamanın yol açtığı ayrımcılıklar yazınsal ve çocuğa göre bir dille anlatılmalıdır. İç ve dış göçün yol açtığı ekonomik sorunlar, kişilere ya da gruplara indirgenmemeli; örgütsel, kurumsal, kültürel ve küresel düzeylerde bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Çocuk kitaplarında, yoksulluk algısını ve ekonomik dışlanmayı pekiştiren deyim, atasözü gibi kalıplaşmış dilsel yapılar sorgulanmalıdır. Çocuklarda sınıf tabakaya dayalı grup düşmanlıklarını azaltmak için

ocuk edebiyatı kitapları ve bu kitapların etkin bir biçimde sorgulandığı dil/edebiyat dersleri bir araç olarak görülmelidir. Kısacası, ocuk kitaplarında sınıf/tabakaya dayalı grup düşmanlıklarını besleyen iletiler bulunmamalıdır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi belirtilmiş ve bu yönteme ilişkin başlıca kavram, terim, ilke ve uygulamalar açıklanmıştır. Bu bölüm sırasıyla (1) Araştırma Modeli, (2) Çalışma Grubu (Kitapların Seçilmesi), (3) Araştırma Ortamı, (4) Verilerin Toplanması, (5) Verilerin Çözümlemesi, (6) Güvenirlik ve Geçerlik başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma “genel tarama” modelindedir. Alanyazında belirtildiği gibi genel tarama modelleri çok sayıda öğeden oluşan bir evrende, evrene ilişkin bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2016: 111). Araştırmanın amacı “ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemek” olduğu için araştırma modeli olarak genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırma, genel tarama modelleri içinde “tekil tarama modelleri” türünün özelliklerine uygunluk göstermektedir. Tekil tarama modelleri, değişkenlerin tek tek nitelik ya da niceliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelleridir (Karasar, 2016: 111). Buna göre araştırmada ana kategori olan “grup düşmanlığı” ve ana kategoriye bağlı tüm alt kategoriler ayrı ayrı ve tekil olarak çözümlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu (Kitapların Seçilmesi)

Bu çalışmanın amacı 2012-2016 yıllarında Türkiye’deki çeşitli kurum ve kuruluşlardan ödül alan çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını; varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve

içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubu belirlenmeye; başka bir deyişle, incelenecek kitaplar seçilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesine çalışma evreninin tanımlanmasıyla başlanmıştır. “Çalışma evreninin tanımlanıp sınırlandırılması genel ve özel ölçütler gerektirir. Bu ölçütler, evrendeki birimlerin türünü, buldukları yer ile ayrıntılı öteki özellikleri belirler niteliktedir” (Karasar, 2016: 155). Çalışma evreninin sınırlandırılması için çalışma amacı doğrultusunda birtakım ölçütler geliştirilmiştir. Bu ölçütlere uyan birimlerin seçilmesinde sıralı ve dizgeli bir yöntem izlenmiştir. Önce genel ölçütlere uyan kurum ve kuruluşlar belirlenmiş, daha sonra özel ölçütler doğrultusunda sınırlama yapılmıştır.

“Genel Ölçütler” çocuk ve gençlik kitaplarına ödül veren kurum ve kuruluşların belirlenmesini amaçlayan ölçütlerdir. Bu belirlemede (1) kurumun/kuruluşun Türkiye merkezli ve ulusal nitelikli olması, (2) çocuk ve gençlik edebiyatı türündeki yapıtlara ödül vermesi temel iki ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uyan kurum ve kuruluşları belirlemek amacıyla konuyla ilgili bilimsel çalışmalara, bilgisayar (internet) ağ sayfalarına, çocuk edebiyatıyla ilgili kurumların ödül törenlerine ve diğer kaynaklara ulaşılmıştır. Bu süreç sonunda genel ölçütlere uyan toplam 11 kurum ve kuruluş olduğu görülmüştür. Genel ölçütlere uyan kurum ve kuruluşlar şunlardır:

1. Akademi Kitabevi, “Çocuk Edebiyatı Ödülü” adıyla 1971 yılından başlayarak on bir yıl boyunca çocuk edebiyatı da içinde olmak üzere edebiyatın çeşitli alanlarında da ödül vermeyi kesintisiz sürdürmüştür (Akademi Edebiyat Ödülleri Yeniden Veriliyor, 2019).

2. Dünya Kitap Dergisi, 1993 yılından bu yana “Dünya Kitap Ödülleri” adıyla edebiyat ödülleri vermektedir; ancak 2015 yılında gençlik edebiyatı alanında da bir kitaba ödül verilmiştir (Dünya Kitap Ödülü Ahmet Büke’nin, 2019).

3. Bu Yayınevi, 1999 yılından bu yana edebiyat alanında yarışmalar düzenlemekte ve ödül vermektedir (Bu Yayınevi yarışmaları, 2019).

4. Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği, 2008 yılından 2013 yılına dek “Yılın Kitapları” adıyla çocuk edebiyatı alanında yarışmalar düzenlemiş ve ödülleri vermiştir; ancak yarışma daha sonraki yıllarda sürdürülmemiştir (ÇGYD “Yılın Kitapları”, 2019).

5. Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, 2007 yılından bu yana çocuk edebiyatı alanında yarışmalar düzenlemekte ve ödülleri vermektedir (Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, 2019).

6. Tudem Yayıncılık, 2003 yılından günümüze dek “Tudem Edebiyat Ödülleri” adıyla çocuk edebiyatı alanında yarışmalar düzenlemekte ve ödüller vermektedir (Geçmişten Günümüze Tudem Edebiyat Ödülleri, 2019).

7. Çınar Yayınları tarafından 2008 yılında “Rıfat Ilgaz Çocuk Edebiyatı Öykü Yarışması” düzenlemiş ve ödüle değer görülen yapıtlar yayımlanmıştır; ancak yarışma daha sonraki yıllarda sürdürülmemiştir (Rıfat Ilgaz Çocuk Edebiyatı Öykü Yarışması sonuçlandı, 2019).

8. Günışığı Kitaplığı, 2011 yılından günümüze dek çocuk yazarlar için “Zeynep Cemali Öykü Yarışması” düzenlemekte ve ödül vermektedir (Zeynep Cemali Öykü Yarışması, 2019).

9. Can Yayıncılık, 2012 yılında çocuk yazarlar için “Erdal Öz Çocuk Edebiyatı Yarışması” düzenlemiş ve ödüller vermiştir; ancak yarışma daha sonraki yıllarda sürdürülmemiştir (Erdal Öz Çocuk Edebiyatı Ödülü, 2019).

10. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), 2014 yılında “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı: Roman Ödülü” vermiştir; ancak ödüller düzenli olarak verilmemektedir (ÇOGEM “ödülleri”, 2019).

11. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği “Türkan Saylan Sanat ve Bilim Ödülü” adıyla 2011’te de çocuk romanı, 2014’te çocuk şiiri alanında ödül vermiştir; ancak ödüller düzenli olarak verilmemektedir (Türkan Saylan Sanat ve Bilim Ödülleri, 2019).

“Özel Ölçütler” ise kurum ve kuruluşların sınırlandırılmasını ve çalışma grubunda yer alan kitapların seçilmesini amaçlayan ölçütlerdir. Genel ölçütlere uyan kurum ve kuruluşlar belirlendikten sonra bu kurum ve kuruluşlar özel ölçütler doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmada (1) ödül veren kurumun en az beş yıldır (2007-2012 yılları arasında) edebiyat ödülleri vermiş olması, (2) ödül veren kurumun 2012-2016 yıllarında en az bir kez çocuk ve gençlik kitabına ödül vermiş olması, (3) kitabın öykü ya da roman türünde olması, (4) kitabın çocuk yazarlar değil; yetişkin yazarlar tarafından yazılmış olması ölçütleri kullanılmıştır.

Özel ölçütler doğrultusunda yapılan sınama sonucunda 11 kurumdan 6’sı elenmiş, 5’i kalmıştır. Elenen 6 kurum ve bu kurumların elenme gerekçeleri şöyledir: ÇOGEM “ödül veren kurumun en az beş yıldır (2007-2012 yılları arasında) edebiyat ödülleri vermiş olması” ölçütüne uymamaktadır. Akademi Kitabevi, Çınar Yayınları ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği “ödül veren kurumun 2012-2016 yıllarında en az bir kez çocuk ve gençlik kitabına ödül vermiş olması” ölçütüne uymamaktadır. Günışığı Yayınları ve Can Yayınları’nın ödül verdiği kitaplar ise “kitabın çocuk yazarlar değil;

yetişkin yazarlar tarafından yazılmış olması” ölçütüne uymamaktadır. Kalan 5 kurum şunlardır: Dünya Kitap Dergisi, Bu Yayınevi, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği, Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, Tudem Yayıncılık. Kalan 5 kurumun 2012-2019 yıllarında ödül verdikleri çocuk ve gençlik öyküleri/romanları belirlenmiş ve sayılmıştır. Kısaca, araştırmanın çalışma grubunu 16’sı öykü, 18’i roman olmak üzere toplam 34 çocuk ve gençlik kitabı oluşturmuştur. Bu kitaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.



Tablo 2

Çalışma Grubu Listesi

	Kitabın Adı	Yazarı	Yazınsal Türü	Yayınevi	Kitabın Ödül Aldığı Yıl	Kitaba Ödül Veren Kurum
K1	Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi	Ümit İhsan	Roman	Bu	2012	ÇGYD
K2	Gülen Sakız Ağacı	Koray Avcı Çakman	Öykü	Tudem	2012	Tudem
K3	Karakura'nın Düşleri	Hanzade Servi	Öykü	Tudem	2014	Tudem
K4	Eyfel'i Kim Yedi	Özlem Kılıçarslan Sözbilir	Öykü	Tudem	2012	Tudem
K5	Türkü Çocuk	Feyza Hepçilingirler	Roman	Kırmızıkeci	2013	ÇGYD
K6	Düşlerin Peşindeki Çocuk (Ördek Ayak)	Koray Avcı Çakman	Roman	Altın	2015	GDÇGEV
K7	Komşumuz Çok Acayip (Mezarlıktaki Gölge)	Miyase Sertbarut	Roman	Altın	2013	GDÇGEV
K8	Kora ile Kelebek	Hanzade Servi	Roman	Altın	2015	GDÇGEV
K9	Bayan Pimpirik	İclal Dikici	Öykü	Tudem	2012	Tudem
K10	Işıldayan	Aydın Arif	Roman	Bu	2012	Bu
K11	Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği	Behiç Ak	Roman	Günüşiği	2013	ÇGYD
K12	Kuş Olsam Evime Uçsam (Beşir)	Güzin Öztürk	Roman	Tudem	2015	Tudem
K13	Farklı ama Aynı	Feridun Oral	Öykü	Yapı Kredi	2016	ÇGYD
K14	Piraye'nin Bir Günü	Arslan Sayman	Öykü	Yapı Kredi	2013	ÇGYD
K15	Sihirli Kutu	Fatih Erdoğan	Öykü	Mavibulut	2016	ÇGYD
K16	Kibele'nin Gölgesinde	Yasemin Yücesoy Gündoğan	Roman	Tudem	2013	Tudem

K17	Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili	Cemil Karakullukçu	Roman	Bu	2012	Bu
K18	Amber'in Zaman Kapsülü	Figen Güllü	Roman	Tudem	2013	Tudem
K19	Leylek Havada	Leyla Ruhan Okyay	Roman	Günüşiği	2012	ÇGYD
K20	Atla	Mercan Aytuna	Roman	Tudem	2013	Tudem
K21	Aydede Her Yerde	Hacer Kılıcıoğlu	Öykü	Günüşiği	2012	ÇGYD
K22	Mevzumuz Derin	Ahmet Büke	Roman	ON8	2013	ÇGYD
K23	Karayılan	Onur Gürleyen	Roman	Bu	2012	Bu
K24	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	Öykü	YKY	2012	ÇGYD
K25	Lolita ile Pan	Burhan Günel	Öykü	Koza	2012	ÇGYD
K26	Dört Kozalak	Karin Karakaşlı	Roman	Günüşiği	2014	ÇGYD
K27	Kumpanya Nula	Kadriye Bakşi	Roman	Nesin	2014	ÇGYD
K28	İnsan Kendine de İyi Gelir	Ahmet Büke	Öykü	ON8	2015	Dünya Kitap
K29	Kedinin Kanadı Olsa	Filiz Özdem	Öykü	YKY	2013	ÇGYD
K30	Tablodaki Prens	Tevfik Taş	Öykü	Evrensel Çocuk	2013	ÇGYD
K31	Değirmenci ile Baykuş	Göknil Genç	Öykü	Can Çocuk	2012	ÇGYD
K32	Dedemin Ayçiçeği Tarlası	Gamze Pat	Roman	Altın	2016	GDÇGEV
K33	Atıştırma Öyküleri	Elif Yonat Togay	Öykü	Tudem	2016	Tudem
K34	Bambaşka Bir Dünya	Koray Avcı Çakman	Öykü	Tudem	2016	Tudem

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmacı, 2011 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi doktora programında öğrenimine başlamıştır. Doktora öğrenimi süresince bu çalışmanın kuramsal ve yöntemsel alt yapısını oluşturabileceği çeşitli dersler almıştır. Bu dersler arasında yer alan “Çocuk Edebiyatı Araştırmaları”, “Çocuk Edebiyatı ve Eleştirisi”, “Çocuk Edebiyatı ve Üst Düzey Düşünme Becerileri” dersleri, araştırmacının çocuk edebiyatına ilgi duymasını sağlamıştır. Ayrıca, “Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Yazınsal Metinlerle Kurgulanan Türkçe Eğitim Ortamları”, “Sanat Felsefesi”, “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri”, “Edebiyat İncelemeleri”, “Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Öğretim Yaklaşımları” dersleri de araştırmacının çocuk edebiyatını dil ve edebiyat öğretimi bağlamında inceleyebilmesini sağlamıştır.

Araştırmacı, 2014-2015 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı yüksek lisans programında “Feminist Kuram”, “Kadın ve Siyaset”, “Beden, Cinsiyet ve Mitoloji” derslerine konuk öğrenci olarak katılmıştır. Bu derslerde araştırmacının ana konusu (grup düşmanlığı) ve alt konuları (kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık) ile ilgili ayrıntılı okumalar ve çözümlenmeler yapmıştır. Ayrıca, 2016-2017 yıllarında Ege Üniversitesi İletişim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programında “Söylem Çözümlemesi” dersine katılmıştır.

Araştırmacı, 2016 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nde Sosyoloji (Toplumbilim) lisans programına kaydolmuştur. Bu programda aldığı derslerin bazıları şunlardır: “Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar”, “Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Sosyal Politika”, “Sosyal Psikoloji I-II”, “İnsan ve Toplum”, “Birey ve Davranış”, “Çağdaş Sosyoloji Kuramları”, “Aile Sosyolojisi”, “Kültür Sosyolojisi”, “Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları”, “Eğitim Psikolojisi” ve “Eğitim Felsefesi”. Araştırmacının tamamlanıp tezin savunulduğu tarihte, araştırmacı bu programda son sınıfa/dördüncü sınıfa geçmiştir ve halen dersler almayı sürdürmektedir.

Araştırmacı, 2-5 Şubat 2015 tarihleri arasında İzmir’de Anı Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık tarafından düzenlenen “Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi: Nvivo 10 Programının Tanıtımı ve Uygulamaları” adlı çalışmaya katılmış ve bu çalışmada çalışmanın çözümleme basamağında kullandığı programı da öğrenmiştir. Daha sonra çeşitli bildiri ve makale çalışmalarında bu programı kullanmış ve uygulama konusunda deneyim kazanmıştır. Ayrıca, araştırmacı 2015-2018 yılları arasında Epic International

ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü işbirliğiyle düzenlenen toplam 5 kurdan/108 saatten oluşan “Çocuklarla Felsefe” eğitici eğitimi çalıştaylarına katılmış, böylece çocuk ve gençlik kitapları aracılığıyla grup düşmanlıklarıyla ilgili konuların felsefi açıdan sorgulandığı uygulamalar yapmıştır.

Araştırmacının üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışıyor olması; başka bir deyişle, alanla ilgili kuramsal ve yöntemsel konuların tartışıldığı bir akademik ortamda yer alması tezin yapılandırılmasını sağlamıştır. Özellikle araştırma bulgularının tartışılması aşamasında alan uzmanlarının görüş ve önerilerinin alınması, araştırmaya önemli katkılar sunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, çocuk ve gençlik kitaplarının dilsel metinlerinde grup düşmanlıklarına ilişkin (kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık) anlatımlar içeren yargısal veriler toplanmıştır. Karasar (2016: 173)’in tanımladığı biçimiyle “Yargısal veriler, olgusal nitelik taşımayan, yorum gerektiren verilerdir.” Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocuk ve gençlik kitaplarının kurmaca olması (öykü/roman türünde olması) ve anlam örüntülerinin bağlama göre değişmesi araştırma açısından verilerin yorumlanmasını gerektirmiştir.

Araştırmanın veri kaynağı belge (doküman) türündedir. Creswell (2012: 223)’in belirttiği gibi “Belge türündeki veri kaynakları özel ya da kamusal nitelik taşır.” Araştırmada incelenen kitaplara yayınevlerinden, kütüphanelerden, kitapçılardan ulaşılabildiği için bu belgelerin kamusal nitelik taşıdığı varsayılmıştır. Eğitim ve bilimsel araştırma amaçlı kısa alıntılar yapıldığı ve kaynak gösterildiği için özel izin alınmasına gerek görülmemiştir. Ayrıca, çalışma “insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına gerek duymadığına ilişkin etik kurulu kararı” Ek-1’de sunulmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı “belgesel tarama”dır. Karasar (2016: 229)’a göre belgesel tarama; belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. Araştırmada elde edilen veriler öncelikle sözcük işlemci programında yazıya dökülmüş, düzenlenmiş ve çözümlenmeye hazır duruma getirilmiştir. Daha sonra yatayda bağlam birimlerinin, dikeyde kategorilerin yer aldığı kodlama çizelgesi hazırlanmış ve veriler çizelgenin ilgili bölümlerine aktarılmıştır. Bu

kodlama çizelgesinde hem çözümlene yapılmış hem de alan notları, kayıtlar ve ilişkiler belirtilmiştir. Böylece veriler üzerinde derin ve çok yönlü düşünebilme olanağı yakalanmıştır.

Nitel araştırmalarda kâğıt üzerinde çözümlene yapmak çoğu zaman uzun ve yorucu bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 250). Veri yönetim ve çözümlene sürecini hızlandırmak, dizgeli ve denetlenebilir duruma getirebilmek için bilgisayar destekli nitel veri çözümlene programları geliştirilmekte ve bu programlar her geçen gün araştırmacıların daha çok ilgisini çekmektedir (Miles ve Weitzman, 2016: 311; Patton, 2014: 442; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 250). Bu çalışmada, elde edilen verilerin hızlı ve güvenilir bir biçimde çözümlenebilmesi için “ QSR Nvivo Plus 12 for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Bunun için araştırmada toplanan veriler her bir kitap için ayrı ayrı gruplanmış ve programın içine aktarılmıştır. Veri metninde görülen yazım ya da noktalama yanlışları düzeltilmiştir. Veri metninde ilginç bir anlatım ya da ayrıntı dikkat çekmişse renklendirilerek vurgulanmıştır. Kısaca, veri toplama yöntemlerinin ayrı ayrı güçlü olduğu yönlerden yararlanmak ve bu yöntemin sınırlı yönlerinden sakınmak amacıyla veriler hem kodlama çizelgesinde hem de bilgisayar programında çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde “içerik çözümlenmesi” (content analysis) yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında bu yöntemi tanımlamada benimsenen iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşıma göre içerik çözümlenmesi tekil bir yöntemdir. Bu anlamıyla içerik çözümlenmesi, “İletişim içeriğinin nesnel, dizgeli ve nicel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği” (Berelson, 1952: 18), “Belli niteliklerin ya da kategorilerin ortaya çıkmasını belirlemek amacıyla yapılan nicel bir yöntem” (Çebi, 2003: 55) olarak tanımlanmaktadır. İkinci yaklaşıma göre ise içerik çözümlenmesi çoğul bir yöntemdir ve içerik inceleme yöntemlerinin oluşturduğu tümleşik yapıyı ifade etmektedir. Bu anlamıyla içerik çözümlenmesi “İletişim çözümlene tekniklerinin tümü” (Bardin’den aktaran: Tavşancıl ve Aslan, 2001: 19), “Farklı türden söylemlere uygulanan yöntemlerin tümü” (Günay, 2013: 159), “Araştırma için gerekli içerik çözümlene yöntemlerinin oluşturduğu kapsamlı ve yapılandırılmış örüntü” (Neuendorf, 2002: 56) anlamına gelmektedir. Bu araştırmada içerik çözümlenmesi verilerin çözümlendiği temel

yöntem olarak seçilmiş ve çeşitli çözümleme türlerinin birbirine bağlanma yoluyla oluşturduğu tümleşik yapı anlamında kullanılmıştır.

Bu araştırmada verilerin çözümlendiği temel yöntem olan içerik çözümlemesinde nitel ve nicel anlayışlar bütünleştirilmiştir. Çebi (2003: 12), nitel yaklaşımın iletişimin içeriğine odaklandığını, ilişkileri incelediğini, izlenimci ve betimleyici olduğunu; nicel yaklaşımın ise iletişimin içeriğindeki somut göstergelere odaklandığını, çıkarımlara dayanak olarak sıklık dağılımlarını temel aldığını belirtmiştir. Bu araştırmada çözümleme yöntemleri olarak “kategorisel çözümleme” ve “duygusal yön çözümlemesi” kullanılmıştır. Nicel yaklaşım doğrultusunda kullanılan çözümleme yöntemi ise yalnızca “sıklık çözümlemesi”dir.

İçerik çözümlemesi açık ve gizli içeriğe ilişkin çıkarımlar yaparak toplumsal gerçeği araştırır. Açık içerik görünürde olan ifadelerden; gizli içerik ise ifade edilenlerin altında yatan anlamlardan oluşur. Gizli içerik eğretileme, kaçınma, sezdirme vb. yollarla gizlenen ifadelerin açığa çıkarılması yoluyla belirlenir (Özüdoğru, 2016: 112; Tavşancıl ve Aslan, 2001: 24-25; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler kodlanırken hem açık hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuştur.

İçerik çözümlemesinde veriler dört aşamada çözümlenir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228). Bu araştırmada veriler belirtilen sıralamaya uygun olarak aşağıdaki dört aşamaya göre çözümlenmiştir.

1. Aşama: Verilerin Kodlanması. İçerik çözümlemesinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada Yıldırım ve Şimşek (2011: 228)’in belirttiği gibi genel olarak veriler incelenmiş ve anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmıştır. Sonrasında kayıt biriminin ne olacağına karar verilmiştir. Alanyazında sözcük, cümle ve paragrafın çözümleme birimi olarak uygun olmadığı durumlarda ve değerlerin/tutumların araştırılmasında çözümleme birimi olarak “izlek” (tema) kullanılması önerilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 65). Bu araştırmada çözümleme birimi olarak “izlek” seçilmiştir. Bunun iki nedeni vardır: Birincisi, grup düşmanlığı olgusu bir sözcük, cümle ya da paragrafa indirgenemeyecek nitelikte ve kapsamdadır. İkincisi, grup düşmanlığı olgusunun duyuşsal ve davranışsal boyutları, değerleri/tutumları içermektedir.

Alanyazında üç tür kodlama biçiminden söz edilmektedir: (1) daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre

yapılan kodlama, (3) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 229). Bu araştırmada, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçevenin belirgin olması nedeniyle “daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama” yapılmıştır. Başka bir deyişle, verilerin kodlanmasında “grup düşmanlığı” ana kategorisinin tüm alt kategorileri daha önce alanyazındaki çeşitli çalışmalarda (Benokraitis ve Feagin, 1995; Jones, 2002: 4; M. Erdoğan, 2013: 51-99; Taylor vd., 2015: 179; Whitley ve Kite, 2010: 13, 372) belirlenmiş alt kategorilere göre (“kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık”) yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan kategoriler açık seçik tanımlanırsa herhangi bir verinin hangi koda gireceği ya da girmeyeceği kolaylıkla saptanabilir. Bu durum araştırmanın güvenilirliği ile de ilgilidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 74). Bu nedenle, araştırmada elde edilen veriler, tanımlanan ana kategoriye ve alt kategorilere uygun olarak kodlanmıştır. “Nvivo’da kodlar ‘nod’ adıyla depolanır. Bilgi dizgelerinde “nod” terimi bir bağlantı ucunu ya da bir dallanma ağında bağlantı noktasını belirtmek amacıyla kullanılır” (Bazeley ve Jackson, 2015: 80). Bu araştırmada kategoriler önceden belirlendiği için her bir kategori, bu programda noda dönüştürülmüştür.

Çalışmanın ana kategorisi “grup düşmanlığı” olarak belirlenmiştir. “Grup düşmanlığı” ana kategorisi kendi içinde “birincil alt kategoriler” ve “ikincil alt kategoriler” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. “Birincil alt kategoriler” grup düşmanlığının temel bileşenlerini; “ikincil alt kategoriler” ise yapısal özelliklerini ifade etmektedir. “Birincil alt kategoriler” kendi içinde “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık” olmak üç alt kategoriye ayrılmaktadır; çünkü alanyazında grup düşmanlığının üç temel bileşeni olduğu belirtilmiştir (Aronson vd., 2012: 751; Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 256; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Taylor vd., 2015: 179).

“İkincil alt kategoriler” ise kendi içinde “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. “Duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) kendi içinde “olumlu”, “olumsuz” ve “karışık” olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır; çünkü alanyazında belirtildiği gibi duygusal yön çözümlenmeleri içeriğin olumlu, olumsuz, karışık, belirsiz, yansız yönlerini ortaya çıkarmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 109). Alanyazındaki duygusal yön çözümlenmesi örneklerinin pek çoğu bu yönlerden yalnızca “olumlu” ve “olumsuz” kategorilerini temel almaktadır (Aslan ve Güldenoğlu, 2018; Aslan, Karaman-Kepekci, Doğan-Güldenoğlu ve Karagül, 2016). Bu araştırmada

çözümleme işlemlerine başlanmadan önce “duygusal yöne bağlı alt kategoriler”den “olumlu” ve “olumsuz” kategorilerinin temel alınması düşünülmüş; ancak uzman görüşlerinin alınması ve ön deneme uygulamaları yapılmasından sonra bu kategorilere “karışık” kategorisinin de eklenmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

“Görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) kendi içinde “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler Benokraitis ve Feagin (1995: 30)’in geliştirdikleri sistem görünürlüğü (visibility) görüşünü temel almakta ve “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Her ne kadar Bonokraitis ve Feagin bu tipolojiyi cinsiyetçilik için geliştirmiş olsalar da bu tipoloji grup düşmanlıklarına uyarlanabilir niteliktedir. Sözgelimi Whitley ve Kite (2010: 372) bu tipolojiyi ayrımcılığa uyarlamışlardır. Bu çalışmada grup düşmanlıkları hem ayrımcılığı hem de cinsiyetçiliği kapsadığı için anılan tipoloji grup düşmanlıklarına uyarlanmıştır.

“Düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) kendi içinde “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel” olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Whitley ve Kite (2010: 13), toplumsal düzeylerin genel özellikler bakımından “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel” olmak üzere dört kategoride kümelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu tipoloji ayrımcılık için geliştirilmiş olsa da grup düşmanlıklarına uyarlanabilir niteliktedir; çünkü “ayrımcılık” kategorisi “kalıpyargı” ve “önyargı” kategorilerini kapsayan genişliktedir. Bu nedenle “ayrımcılık” üst kümesiyle ilgili bir tipoloji “kalıpyargı” ve “ayrımcılık” alt kümelerine uyarlanabilir.

“İçeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) kendi içinde “cinsiyet”, “ırk”, “din”, “yaş”, “fiziksel görünüm” ve “sınıf/tabaka” olmak üzere altı alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu alt kategoriler M. Erdoğan (2013: 51-99)’ın Türkiye’de ayrımcılığın türlerini belirttiği tipolojiye dayanmaktadır. Her ne kadar M. Erdoğan ayrımcılık için geliştirmiş olsa da bu tipoloji de grup düşmanlıklarına uyarlanabilir niteliktedir; çünkü “ayrımcılık” kategorisi “kalıpyargı” ve “önyargı” kategorilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla “ayrımcılık” üst kümesiyle ilgili bir tipoloji “kalıpyargı” ve “ayrımcılık” alt kümelerine uyarlanabilir.

Bu çalışmada içerik çözümlemesinde kullanılan ana kategori ve ana kategoriye bağlı alt kategoriler aşağıda tanımlanmıştır. Her bir kategoriye uygun örnekler verilmiş ve bunların gerekçeleri açıklanmıştır.

Ana kategori: “Grup Düşmanlığı”

“Grup düşmanlığı”, grup üyeliğini temel alan; kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık gibi türlerde gerçekleşen, yıkıcı ve yıpratıcı düşünce, tutum ve davranışlardır (Aronson vd., 2012: 750-758; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Myers, 2015: 308-318; Taylor vd., 2015: 179; Whitley ve Kite, 2010: 8). “Grup düşmanlığı” ana kategorisi iki alt kategoriye ayrılır: “birincil alt kategoriler” ve “ikincil alt kategoriler”. “Birincil alt kategoriler” grup düşmanlığının temel bileşenlerini, “ikincil alt kategoriler” ise yapısal özelliklerini ifade eder.

Birincil alt kategoriler. “Birincil alt kategoriler” grup düşmanlığının üç temel bileşeni kapsar. Bilişsel bileşen “kalıpyargı”, duyuşsal bileşen “önyargı”, davranışsal bileşen ise “ayrımcılık” ile belirtilir (Aronson vd., 2012: 751; Çuhadar-Gürkaynak, 2013: 256; Hogg ve Vaughan, 2017: 359; Taylor vd., 2015: 179). Aşağıda sırasıyla “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık” kategorileri tanımlanmakta ve örneklendirilmektedir.

“Kalıpyargı”: Grup düşmanlıklarının bilişsel yönünü belirten ve bir gruba ilişkin kalıplaşmış bilgi, inanç ve kanıları betimleyen yargılardır (Akert, 2012: 813; Bilgin, 2016: 383; Gerrig ve Zimbardo, 2016: 529; Gökdağ, 2016: 42; Göregenli, 2013d: 23; Hortaçsu, 2014: 229; Myers, 2015: 309; Parker, 2013: 42; Whitley ve Kite, 2010: 9-10). “Yaşlı teyze deyince aklıma takma diş geliyor, ne yapayım. Bizim bir yaşlı teyzemiz var, onun bütün dişleri takma...” (K18: s.53) örneğinde görüldüğü gibi yaşlı olmak, “takma diş” ile simgeleştirilmiştir. Bu simgeleştirmenin altında ise “Yaşlılar sağlıksızdır.” kalıpyargısı bulunmaktadır. Çayır (2014b: 167)’ın belirttiği gibi toplumda yaşlıların güçsüz ve sağlıksız insanlar olarak kodlanması toplumsal bir kalıpyargıdır. Bu örnekte yalnızca genel bir inanış/kanı bulunmaktadır; başka bir deyişle, bu inanış/kanı herhangi bir tutum ya da davranışla desteklenmemektedir. Bu nedenle, bu örnek yalnızca bilişsel boyutta kalmış ve “kalıpyargı” kategorisinde kodlanmıştır.

“Önyargı”: Grup düşmanlıklarının duyuşsal yönünü ifade eden, kalıpyargılardan beslenen, bir gruba ilişkin genellikle olumsuz tutumlardır (Allport, 2016: 36; Aronson vd., 2012: 750; Baron ve Byrne, 2000: 211; Berry vd., 2015: 471; Bilgin, 2016: 281; Brown, 2004: 8; Flowers, 2013: 214; Gerrig ve Zimbardo, 2016: 528; Myers, 2015: 308; Stone, 2015: 48; TÜBA, 2011: 919). “Bu İtalyanlar insanın ruhunu bile çalarlar!” dedi

rehber. Aman dikkatli ol sevgilim.” (K21, s.58) örneğinde görüldüğü üzere “İtalyanlar hırsızdır.” kalıpyargısı ve bu kalıpyargıyı destekleyen olumsuz bir tutum vardır. Turist rehberinin bu kalıpyargıyı gruba söylemesi, gruptan bir kişinin de bu kalıpyargıyı olumlayan ve pekiştiren bir biçimle yinelemesi, eşini “Hırsız İtalyanlar” a karşı uyarması, kalıpyargının önyargıya dönüştüğünü göstermektedir. Bu nedenle, bu örnek duyuşsal boyuttur ve “önyargı” kategorisinde kodlanmıştır.

“Ayrımcılık”: Grup düşmanlıklarının davranışsal yönünü ifade eden, kalıpyargılardan beslenen, bir gruba ilişkin olumsuz davranışlardır (Aronson vd., 2012: 757; Bilgin, 2016: 41; Bordenhaus ve Richeson, 2010: 343; Göregenli, 2013d: 21; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016: 148; Yaşın-Dökmen, 2015: 101). “Ama en fazla anneannemin Adar’la arkadaşlık etmemi doğru bulmamasına üzüldüm. Hatta onların Kürt mahallesine taşınmaları daha uygun olurmuş demez mi?” (K27, s.24) örneğinde görüldüğü gibi Kürtlerle arkadaşlık etmemek, onları mahalleye kabul etmemek davranışsaldır ve bu örnek “ayrımcılık” kategorisinde sayılmıştır.

İkincil alt kategoriler. “İkincil alt kategoriler” grup düşmanlığının yapısal özelliklerini kapsar. Grup düşmanlığının yapısal özellikleri dört alt kategoride çözümlenir: “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK).

“Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK). Duygusal yöne bağlı alt kategoriler, içerik çözümlene yöntemlerinden biri olan duygusal yön çözümlenmesi kategorileri (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 105) temel alınarak geliştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla “olumlu”, “olumsuz” ve “karışık” kategorileri tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

“Olumlu”: Grup düşmanlıklarını desteklemeyen, olumlamayan, pekiştirmeyen; tam tersine olumsuz bir durum olduğunu duyumsatan iletilerin bulunduğu kategorinin adıdır. “‘Küçük çocuk gibi zırlamak’ da ne demek. Büyüyünce hiç ağlanmıyor mu sanıyorsun? Ağlamak, insan olmanın şanıdır. Sakın şu ‘erkekler ağlamaz’ saçmalığına inanayım deme” (K26: s.61) örneğinde görüldüğü gibi “Erkekler ağlamaz” cümlesinde cinsiyete, “Küçük çocuk gibi zırlamak” deyiminde yaşa dayalı kalıpyargı vardır; ancak

bu kalıpyargılar eleştirel bir bakışla sunulmuştur. Başka bir deyişle, bu kalıpyargıların geçersiz olduğunu kanıtlamak için gerekçeler sunulmuştur. Kalıpyargıların eleştirilmesi ve sorgulanması, grup düşmanlıklarının azaltılmasına katkı sağladığı için bu örnek “olumlu” kategoride kodlanmıştır.

“Olumsuz”: Grup düşmanlıklarını besleyen, destekleyen, olumlayan, pekiştiren, yeniden üreten; böylece grup düşmanlıklarının artmasına yol açacak iletilerin bulunduğu kategorinin adıdır. “Kızların iyi bir oyun arkadaşı olmadığını düşünürdü Barış. Koşamazlar, biraz koşular yorulurlar, hemen ağlamaya başlarlar. Onlar ağlayınca büyükler koşup gelir. Oynadıkları oyun her ne ise yarım kalırdı” (K5, s.48) örneğinde görüldüğü gibi “kızların dayanıksız ve duygusal olduğu” kalıpyargısı pekiştirilmiş, kızlarla erkekler arasındaki cinsiyete dayalı grup düşmanlığı olumlanmıştır. Bu durum çocuk edebiyatı bağlamında istenmeyen bir durumdur ve duygusal yön bakımından “olumsuz”dur.

“Karışık”: Grup düşmanlıkları açısından hem “olumlu” hem de “olumsuz” iletilerin bulunduğu kategorinin adıdır. “Karışık” kategorisinde grup düşmanlıklarını hem olumlayan hem de olumlamayan iletiler bir arada bulunmaktadır. “Ama yine de peşime düşen yalnızca Çitlembik. Sınıfın ‘cüce’si, boyu öteki çocukların omzuna değmez, sınıfta Ayça’yı kimse ciddiye almaz. ‘R’ harfini söyleyemediği için de konuşmasını taklit eder, güleriz. Bana hep yakın davranır Ayça, arkadaş olalım ister. Ama onu bugüne kadar ben de pek arkadaştan saymadım nedense. İşte şimdi utandım birden. Yine de önce yüz vermedim.” (K27, s.12) örneğinde olduğu gibi fiziksel görünümü dayalı ayrımcılık “sınıfın cücesi”, “onu kimse ciddiye almaz”, “onu pek arkadaştan saymadım”, “ona yüz vermedim” gibi ifadelerle olumlanmış; “işte şimdi utandım” ifadesiyle olumsuzlanmıştır. Bu bağlam, hem olumlu hem de olumsuz iletiler taşınması nedeniyle “karışık” kategorisinde kodlanmıştır.

“Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler” (GBBAK). Görülme biçimine bağlı alt kategorilerin belirlenmesinde, Benokraitis ve Feagin (1995: 30)’in cinsiyetçiliğin görünürlüğünü temel alarak geliştirdikleri tipoloji temel alınmıştır. Her ne kadar Bonokraitis ve Feagin cinsiyetçilik için geliştirmiş olsalar da bu tipoloji diğer grup düşmanlıklarına da uyarlanabilir. Öyle ki Whitley ve Kite (2010: 372) bu tipolojiyi

ayrımcılığa uyarlamışlardır. Aşağıda sırasıyla “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” kategorileri tanımlanmakta ve örneklendirilmektedir.

“Apaçık”: İlk bakışta görülebilen, saklamaya gerek duyulmayan, belirgin bir kötü niyet taşıyan ve genellikle amaçlı grup düşmanlıklarıdır (Whitley ve Kite, 2010: 372). “İşe bak! Benim anneannem Kürtler terbiyesiz olur diyor, Adar’a gitmemi yasaklıyor” (K27: s.64) örneğinde görüldüğü gibi anneanne rolündeki karakterin “Kürtler terbiyesiz olur.” kalıpyargısını dile getirdiği ve bu kalıpyargıyı ayrımcı davranışına gerekçe gösterdiği açıkça görülmektedir. Başka bir deyişle, anneanne, torununun Kürt çocuklarla arkadaşlık kurmasını ve birbirlerinin evine gidip gelmelerini yasaklayarak ayrımcılık yapmaktadır. Bu örnekte anneanne rolündeki karakterin çok açık bir biçimde etnik kökene dayalı ayrımcılık yaptığı görülmektedir. Kitabın genel yazınsal kurgusunda ise ayrımcılığın olumlanmadığı, tam tersine konuyu yapılandırmak ve duyarlık oluşturmak için çatışmaya başvurulduğu görülmektedir.

“Hemen göze çarpmayan”: İlk bakışta görülmeyen/anlaşılmayan, “normal, doğal, alışıldık” karşılandığı için saklama gereği duyulmayan, belirgin bir kötü niyet taşımayan ve genellikle amaçsız grup düşmanlıklarıdır (Benokraitis ve Feagin, 1995; Whitley ve Kite, 2010: 372-373). “Silivri’den İstanbul’a giden yol üstündeki reklam panolarını ezbere biliyordum. Bembeyaz çamaşırları asan kadınla elinde çamaşır sepeti olan küçük kızın olduğu deterjan reklamından kısa bir süre sonra İstanbul’a giriyorduk [...] Kızın örgülü sarı saçları, etekleri kabarık elbisesi var. [...] Kızın elbisesi karpuz kollu, yakası dantelli. Çok beğeniyorum. Kendisine mandal uzatan kızına gülerek bakıyor...” (K19: s.37) örneğinde olduğu gibi ilk bakışta görülemeyecek kadar olağan karşılanan ve toplumda yaygın bir kanı biçimine gelmiş cinsiyetçilik vardır. Buradaki cinsiyetçiliğin görünmez oluşunun nedeni kadınlık/annelik konusundaki yaygın ve köklü inanışlardır. Metinde belirtilen reklam panosunda aile içi cinsiyetçi işbölümü vardır, ailenin kadın üyeleri (anne ve kız çocuk) çamaşır yıkama sorumluluğunu taşımakta ve bu sorumluluğu seve seve yerine getirmektedir. Kahraman-anlatıcı rolündeki kız çocuğunun reklamdaki kız çocuğuna öykünmesi toplumda kadına yüklenen rollerin pekişmesine, cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesine ve cinsiyet eşitsizliğinin doğallaştırılmasına yol açmaktadır. Bora (2013: 178-179)’nın belirttiği gibi “Kadınların ve erkeklerin uğraşlarının ve eğilimlerinin birbirinden farklı olduğu kanısı; cinsiyet dayalı işbölümüne neden olabilir ve bu işleri bir kadınlık normu durumuna getirebilir.”

“Örtük”: İlk bakışta görülmeyen, ancak derin bir çözümlemeyle ortaya çıkarılabilen grup düşmanlıklarıdır (Benokraitis ve Feagin, 1995; Whitley ve Kite, 2010: 372-373). Örnek: “Efendi o günden sonra devamlı oğlunun odasına girip tahtayı kontrol ediyordu. Çocuk giderek artan çiviler karşısında utanmaya başlamıştı. Yediği haltların babası tarafından izlenmesi onu çok rahatsız ediyordu” (K10, s.176). Bu örnekte baba rolündeki karakterin oğlunu rahatsız edecek derecede denetlemesi, utandırması ve üzerinde baskı oluşturması örtük bir grup düşmanlığıdır; çünkü baba yaşı, cinsiyeti ve ailedeki konumu nedeniyle kendisini oğlundan üstün görmektedir. Bu örnekte aile içi demokrasinin olmaması ve kararların ortak alınmaması da yaşa dayalı bir ayrımcılıktır. Örnekteki grup düşmanlığının ortaya çıkarılması örtük iletilerin açığa çıkarılmasını gerektirmiştir.

“Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK). Düzeğe bağlı alt kategorilerin belirlenmesinde yine Whitley ve Kite (2010: 13-17)’in ayrımcılık düzeylerini belirlemek için geliştirdikleri tipoloji temel alınmıştır. Ayrımcılık, alt boyutları bakımından “kalıpyargı” ve “önyargı”yı kapsadığı için, tipoloji ana kategoriye genellenmeye uygun görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel” kategorileri tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

“Kişilerarası”: Grup düşmanlıklarının kişisel ya da kişilerarası ilişki düzeyinde yaşandığını belirtir (Whitley ve Kite, 2010: 13). Örnek: “ ‘İyiymiş, peki kaç lira?’ ‘Harf başına on lira alırım, yani otuz lira.’ Yüzü asıldı çocuğun. ‘Pahalıymış.’ ‘Kimin oğlusun sen?’ ‘Kasap Haşmet’in’ ‘Eee, daha ne? Babanda para çoktur’ ” (K7, s.48). Bu örnek Mumcu Nuran ile Kemik Aziz arasında geçmektedir. Örnekte sınıf/tabakaya dayalı bir kalıpyargı vardır. Babası kasap (zengin) olan birinin oğlunun da paralı olacağı yönünde bir ileti vardır. Örnek kişilerarası düzeydedir.

“Örgütsel”: Grup düşmanlıklarının çeşitli örgüt, işbirliği ve yönetim gruplarının anlayış, kavrayış, kural ve uygulamaları boyutunda yaşanmasıdır. “Örgütsel” kategori, “kişilerarası” kategoriyi aşan yerleşik ve yapılaşmış grup düşmanlıklarını ifade eder (Whitley ve Kite, 2010: 13). Örnek: “Okuldayken, fazla sormaktan ceza bile almıştım. Benim hocalarım sıkıştırılmaktan pek hoşlanmıyordu” (K10, s.50). Bu örnekte öğretmenler ve öğrenciler arasında dikey bir ilişki sezilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin çok soru sormasını istemediği yönünde iletiler vardır. Okuldaki tüm

öğretmenlerin bu bakış açısına sahip olması, grup düşmanlığının kişilerarası olmanın ötesinde örgütsel bir düzeyde görüldüğünü göstermektedir. Başka bir deyişle, kurguda bir örgüt olarak okul, öğrencilere karşı yaşa ve sınıf/tabakaya dayalı bir ayrımı farkında olmayarak pekiştirmektedir. Bu okuldaki pek çok öğretmenin benzer genellemeci bakış açısında olması örneğin “örgütsel” kategorisinde kodlanmasını gerektirmiştir.

“Kurumsal”: Grup düşmanlıklarının ahlak kuralları ve toplumsal normlar ile belirlenmesi ve aile, eğitim, hukuk vb. toplumsal kurumlar tarafından desteklenmesidir. “Kurumsal” kategori “kişilerarası” ve “örgütsel” kategoriyi aşan yerleşik ve yapılaşmış grup düşmanlıklarını ifade eder (Whitley ve Kite, 2010: 15). Örnek: “Okula gidemiyoruz. Çünkü Suriyeli çocukların gidebileceği okul yok burada. Keşke gidebilseydik” (K12: s.115). Bu örnekte eğitim, siyaset ve ekonomi kurumları düzeyinde yaşanan bir ayrımcılık vardır. Suriyeli göçmen çocukların okula gidememesi ve eğitim hakkından yararlanamaması bir ayrımcılıktır. Bu ayrımcılık, kişisel ya da örgütsel düzeyi aşan bir boyutta; başka bir deyişle, kurumsal boyutta yaşanmaktadır. Bu nedenle, bu örnek “kurumsal” kategoride kodlanmıştır.

“Kültürel”: Grup düşmanlıklarının bir bütün olarak toplumun yapısı ve değerleri ile desteklenmesidir. “Kültürel” kategori “kişilerarası”, “örgütsel” ve “kurumsal” kategorilerini aşan yerleşik ve yapılaşmış grup düşmanlıklarını ifade eder (Whitley ve Kite, 2010: 15). Örnek: “Yolda yürürken, karşıdan gelen bir siyah adam gördüm. Hemen hırkamın düğmesini tuttum ve Mehmet Amcalara gidene dek Ayşe’yle tek kelime konuşmadım, onun sorularına da yanıt vermedim. [...] Bu kez, hırkamın düğmesini işaret ettim. Anladı. Çünkü bizim orada bütün çocuklar bilir bunu. Silivri’de çikolata renginde bir kadın, bir de adam var. Onlardan birini kim görse, hemen düğmesini tutar, tanıdık birini görene kadar da konuşmaz” (K19: s.42-43). Bu örnekte ırka dayalı bir ayrımcılık, batıl inançlarla ilişkilendirilmiştir. Siyah bir kişiyle karşılaşınca batıl inanca dayalı olarak düğme tutmak ve tanıdık birini görene kadar kimseyle konuşmamak ayrımcılıktır. Bu örnekte Siyah kişiler “yabancı” olarak etiketlenmiş, bu kişilerle araya mesafe konmuş ve “tanıdık” birini görene kadar kimseyle konuşulmamıştır. Üstelik “Bizim orada bütün çocuklar bilir bunu.” cümlesinde çoğunluğun ortak kanısına başvurulmuş, batıl inanç ve ayrımcılık meşrulaştırılmaya çalışılmıştır.

“İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK). İçeriğe bağlı alt kategorilerin belirlenmesinde M. Erdoğan (2013)’ın “Bireysel ve Toplumsal Bir Durum Olarak Türkiye’de Önyargı ve Ayrımcılık” adlı yüksek lisans tezindeki ayrımcılık sınıflaması temel alınmıştır. Türkiye bağlamında yapılan bir sınıflama olduğu için bu sınıflama seçilmiştir. Aşağıda sırasıyla “cinsiyet”, “ırk”, “din”, “yaş”, “fiziksel görünüm” ve “sınıf/tabaka” kategorileri tanımlanmış ve örneklendirilmiştir.

“Cinsiyet”: Bir insanın cinsiyetini ve cinsel yönelimini temel alan; kadın, erkek, eşcinsel vb. özellikleri konu edinen grup düşmanlığıdır (Bora, 2013: 175; Erdoğan, 2013: 52; Whitley ve Kite, 2010: 24). Örnek: “Oğlum şu kızlar da çok ödlek ya!” (K2: s.15). Bu örnekte kızlar ödlek olmakla damgalanmıştır. Bağlam içindeki erkek konuşmacı “ödlek” sözünü kızları küçümsemek amacıyla kullanmıştır. Konuşmacının kullandığı dil ve tonlama “oğlum” ve “ya” ifadelerinde belirtildiği üzere küçümseyici ve alaycıdır. Bu ifade örtük olarak erkeklerin kızlardan daha cesur olduğunu dile getirmekte ve cinsiyetler arası eşitsizliği pekiştirmektedir. Ayrıca kızların korkaklıkla damgalanması alanyazında da belirtildiği üzere (Bora, 2013: 179; Göregenli, 2013d: 21) kadınlara atfedilen ve cinsiyetler arası eşitsizliğin kolayca meşrulaştırılmasına yol açan “yumuşaklık, edilgenlik, dayanıksızlık” nitelikleriyle ilgilidir.

“İrk”: Bir insanın ırkını temel alan ve etnik köken, ten rengi, dil, kültür vb. özellikleri konu alan grup düşmanlığıdır (Erdoğan, 2013: 66; Somersan, 2013:199; Taylor vd., 2015: 199; Whitley ve Kite, 2010: 20). Örnek: “Bir defasında –epey küçüktük– mahallenin öteki ucunda oturan Diyarbakırlı çocuklarla eften püften meseleler yüzünden hırlaşmıştık. Barbo atladı tabii hemen öne. ‘Yürü lan Çingene,’ dedi çocuklardan birisi. Barbo kıpkırmızı oldu. Sonra ağlamaya başladı. Köşeye kadar yürüdük. Çektim onu, ‘İçinden ne geliyorsa onu yapalım abi,’ dedim. ‘Dayak yeriz en fazla’ ” (K22, s.87). Bu örnekte, eften püften meseleler yüzünden hırlaşmanın asıl nedeninin etnik köken farklılığı olduğu duyumsatılmıştır. “Diyarbakırlı” ya da “Çingene” olmak küçültücü söz söylemeye, ağlamaya/ağlatmaya, kavga etmeye gerekçeymiş gibi gösterildiği için bu örnek “ırk” kategorisinde kodlanmıştır.

“Din”: İnsanın dinsel inancını temel alan; din, mezhep, inanç ve inançsızlığı konu alan grup düşmanlığıdır (Erdoğan, 2013: 70; Whitley ve Kite, 2010: 22). Örnek: “Çocuklardan biri yeni bir öneride bulundu: ‘Haydi Gâvur Mezarlığına gidip kuş

avlayalım.’ Gâvur Mezarlığı denen yer, onların “kovuk”una epeyce yakındı” (K5: s.71). Bu örnekte “Gâvur Mezarlığı” sözünde dinsel temelli kalıpyargı kullanılmıştır. Buradaki “gâvur” sözü Müslüman olmayan kimse, dinsel inancı olmayan kimse anlamında kullanılan küçültücü bir sözdür. “Gâvur Mezarlığı” sözü bir uzamın adı olarak kalıplaştığı için “gâvur” sözü de olağan bir anlatımın gibi düşünülebilir ve dinsel temelli kalıpyargı hemen göze çarpmayabilir; ancak “gâvur” sözcüğü “dinsiz kimse, Müslüman olmayan kimse, merhametsiz, acımasız, inatçı” (TDK, 2011: 905) anlamlarına gelmekte ve alanyazında belirtildiği gibi (Millas, 2010: 74) ötekileştirici bir düşünce barındırmaktadır.

“Yaş”: İnsanın yaşını temel alan; genç, yaşlı, küçük ya da büyük olmayı konu alan grup düşmanlığıdır (Çayır, 2013b: 163; Erdoğan, 2013: 80; Hogg ve Vaughan, 2017: 372; Whitley ve Kite, 2010: 25) Örnek: “Neyi öğrenmek istiyorsun yaşlı bunak?” diye tısladı (K23: s.176). Bu örnekte “yaşlı bunak” sözü aşağılayıcı/küçültücü bir söz olarak kullanılmıştır. Bağlam içindeki konuşmacı bu sözü “yaşlı” kişiyi susturmak amacıyla kullanmıştır. Konuşmacının kullandığı dil ve tonlama, “tısladı” ifadesinde belirtildiği üzere, korkutucu ve sindiricidir. Ayrıca “yaşlı bunak” sözünde alanyazında da belirtilen (Çayır, 2013b: 167-1638) yaşlıların “bağımlı ve bakıma muhtaç olarak algılanması” ve “muhatap alınmaması” durumu vardır. Kısacası bu örnekte yaşlı kişi “bunak” olmakla damgalanmış, muhatap alınmamış ve küçültücü bir dille aşağılanmıştır.

“Fiziksel Görünüm”: İnsanın fiziksel/dış görünüşünü temel alan; saç, sakal, giyim, kilo, engel durumu vb. özellikleri konu alan grup düşmanlığıdır (Akbulut, 2013: 149; Erdoğan, 2013: 84; Ünal, 2010; Whitley ve Kite, 2010: 25). Örnek: “ ‘Aman bırak şu şişkoyu! Baksana ne kadar geride kaldı. Nasıl olsa tıkına tıkına gelir peşimizden’, dedi Asaf” (K2, s.72). Bu örnekte, fazla kilolu kişilerin şişko, yetersiz, obur, açgözlü ve uyuşuk oldukları kalıpyargısı sezdirilmiştir. Fazla kilolu bir kişinin arkadaş grubuna alınmaması ve önemsenmemesi, fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlığıdır.

“Sınıf/Tabaka”: İnsanın ait olduğu toplumsal sınıfı temel alan; iş, meslek, geçim durumu, sermaye sahipliği, köylülük, kentlilik vb. özellikleri konu alan grup düşmanlığıdır (Erdoğan, 2013; Browne, 2014: 391; Whitley ve Kite, 2010: 23). Örnek: “Yatakhane gene arama yapılmış, bulunamamıştı güzel ceketim. Nagehan’ın annesinin diktiği etekler de sınıfın en zengin, en güzel kızının dolabından çıkmış o aramada! Çok

şaşırdık, çok üzüldük” (K19: s.82). Bu örnekte “hırsızların yoksul olduğu” kalıpyargısı vardır. Çalınan ceketin sınıfın ez zengin kızının dolabında çıkması; başka bir deyişle, kalıpyargıya uymayan bir gerçekle karşılaşılması herkeste şaşkınlık yaratmıştır; çünkü genel beklenti ceketin yoksul biri tarafından çalındığı yönündedir. Ayrıca bu kalıpyargı zenginlerin hırsızlık, yolsuzluk ve ahlaksızlık yapmayacakları yönündeki yanlış çıkarımı da içermektedir.

Bu araştırmada veriler, birincil alt kategorilerden yalnız birinde (ya “kalıpyargı” ya “önyargı” ya da “ayrımcılık” kategorilerinde) kodlanmıştır. Benzer biçimde ikincil alt kategorilerin ilk üçü; başka bir deyişle, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) ve “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) de kendi içindeki alt kategorilerin yalnızca birine kodlanmıştır. Buna karşın ikincil alt kategorilerin sonuncusu; başka bir deyişle “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) bağlam gereği birden fazla kategoride kodlanabilmiştir. Örnek kodlamada görüldüğü üzere, bağlam birimi birincil alt kategorilerden yalnızca “ayrımcılık”, ikincil alt kategorilerin “duygusal yöne bağlı alt kategorileri” içinde yalnızca “olumsuz”, ikincil alt kategorilerin “görülme biçimine bağlı alt kategorileri” içinde “hemen göze çarpmayan”, ikincil alt kategorilerin “düzeye bağlı alt kategorileri” içinde yalnızca “kurumsal düzey” kategorisinde kodlanmıştır. Buna karşın son kategori olan ikincil alt kategorilerin “içeriğe bağlı alt kategorileri” içinde birden fazla kategoride kodlama yapılabilmektedir. Sözelimi “Aslında mantıksız da geliyordu, o yaşta bir kadın tek başına ceset taşıyamazdı ki. Acaba yardımcısı mı vardı? (K7: s.50-51).” ifadesinde “yaşlı” ve “kadın” kategorileri birlikte önyargıyı oluşturmuştur. Bu nedenle bu ifade hem “yaş” hem de “cinsiyet” kategorilerinde kodlanmıştır.

Bir izlek tek bir cümle ya da paragraf içinde birkaç defa tekrarlanmışsa, yalnızca bir defa söylenmiş sayılmıştır; ancak bir cümle ya da bir paragrafta iki ya da daha fazla tema yer alıyorsa her izlek ayrı ayrı sayılmıştır. Sözelimi “İşe bak! Benim anneannem Kürtler terbiyesiz olur diyor. Adar’a gitmemi yasaklıyor (K27: s.64).” ifadesinde “Kürtler terbiyesiz olur” cümlesi “kalıpyargı”, “Adar’a gitmemi yasaklıyor” cümlesi “ayrımcılık” içermektedir. Ancak her iki cümle de “anneanne”nin Kürtlere yönelik kalıpyargısını ve ayrımcı davranışını ifade etmektedir ve bu cümleler anlamca birbirini tamamlamaktadır. Bu nedenle örneğin tamamı tek bir bağlam birimi olarak kabul edilmiştir. “Ayrımcılık” kategorisi “kalıpyargı” kategorisini kapsadığı için; başka bir deyişle, “ayrımcılık” kategorisi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsadığı için birincil alt kategoriler

içinde en kapsamlı alt kategoridir. Bu nedenle yukarıdaki örnek, bir bütün olarak en kapsamlı kategori olan “ayrımcılık” kategorisinde kodlanmıştır. Ana kategori altındaki birincil alt kategorilerin en dar kapsamlıdan en geniş kapsamlıya doğru sıralanışı şöyledir: “kalıpyargı” < “önyargı” < “ayrımcılık”. “Kalıpyargı” kategorisi, grup düşmanlıklarının yalnızca bilişsel boyutunu temsil ettiği için en dar kapsamlı kategoridir. “Önyargı” kategorisi grup düşmanlıklarının hem bilişsel hem duyuşsal boyutlarını temsil ettiği için “kalıpyargı” kategorisinden daha geniş kapsamlıdır. “Ayrımcılık” kategorisi ise grup düşmanlıklarının hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal boyutlarını temsil ettiği için “kalıpyargı” ve “önyargı” kategorilerinden daha kapsamlı; başka bir deyişle, en kapsamlı kategoridir. Kısaca, bu çalışmada temaların aynı cümle ya da paragrafta birbiriyle iç içe girdiği durumlarda, en kapsamlı kategoride kodlama yapılmıştır.

Öte yandan başka bir örnekte iki ayrı izlek yer almaktadır: “Kaplumbağanın ağzı, burnu, gözü, kulağı, ayakları yerindeymiş ama sırtında neredeyse kendinden büyük bir yumru varmış. Görenler şaşkınlıkla bakakalmış. Kaplumbağanın sırtındaki yumru küçülüp yok olacağına onunla birlikte büyümüş de büyümüş. Kaplumbağacık neden ben böyleyim diye düşünüp üzülürmüş (K6: s.34-35)”. Bu örnekte birinci izlek “sırtındaki yumruyu görenlerin şaşkınlıkla bakakalması”dır; burada çevredeki insanların engelli kişiyi bakışlarıyla tepki vermesi söz konusudur. İkinci izlek ise “neden ben böyleyim diye düşünüp üzülme”tir; burada engellinin kendine yönelik önyargılı tutumu söz konusudur. Bu nedenle örnek ikiye bölünmüştür. “Kaplumbağanın ağzı, burnu, gözü, kulağı, ayakları yerindeymiş ama sırtında neredeyse kendinden büyük bir yumru varmış. Görenler şaşkınlıkla bakakalmış.” ifadesi ile “Kaplumbağanın sırtındaki yumru küçülüp yok olacağına onunla birlikte büyümüş de büyümüş. Kaplumbağacık neden ben böyleyim diye düşünüp üzülürmüş.” ifadesi ayrı bağlam birimleri olarak sayılmış ve ayrı ayrı kodlanmıştır.

2. Aşama: İzleklerin bulunması. İçerik çözümlemesinde üç çeşit çözümleme yapılmıştır: kategorisel çözümleme, duygusal yön çözümlemesi ve sıklık çözümlemesi. İçerik çözümlemesinin ana kategorisi “grup düşmanlığı”dır. Ana kategoriye bağlı birincil alt kategoriler “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık”tır. Ana kategoriye bağlı ikincil alt kategoriler ise “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK), “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) ve “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’dir. Ana kategori (“grup düşmanlığı”), birincil alt kategoriler (“kalıpyargı”, “önyargı”, “ayrımcılık”) ve ikincil alt kategorilerin yalnızca üçü (GBBAK,

DBAK, İBAK) için kategorisel çözümlene yapılmıştır. İkincil alt kategorilerinden “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) için duygusal yön çözümlene yapılmıştır. Tüm kategorilerde yer alan bağlam birimlerinin sayısını ortaya koymak için ise sıklık çözümlene yapılmıştır.

Çözümlene yapılan veriler Nvivo 12 paket programında sınıflandırılmış ve depolanmıştır. Programda “kodlama sorgusu” (coding query) ve “çapraz sorgulama” (matrix coding) işlemleri yapılmıştır. Bu sorgulamalardan elde edilen bulgular sözcük işlemci programına aktarılmıştır. Bu bulgular ayrı ayrı incelenmiş ve her bir kategoriye giren bağlam birimleri kendi içinde karşılaştırılmıştır. Birbiriyle benzerlik gösteren bağlam birimleri izlekleri oluşturmuştur. Bu izlekler yeni bir kod olarak belirtilmemiş; yalnızca bulguların sunumunda ilgili kategorinin altında ayrı paragraflar içinde gösterilmiştir. Birbiriyle benzerlik gösteren bağlam birimleri de bu paragrafların altında örneklendirilmiştir.

3. Aşama: Kodların ve izleklerin düzenlenmesi. “Bu aşamada verilerin, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Aynı kod ya da izlek altında, veri kümesinin çeşitli bölümlerinde yer alan verileri tanımlamak ve ortaya çıkan kavrama/izleğe göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde sunmak gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 237-238). Bu araştırmada, ön deneme uygulaması ve uzman görüşleri/önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Sözelimi, çalışmanın başında “duygusal yöne bağlı kategorilerin” (DYBAK) “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılması düşünülmüştür; ancak alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda, ölçmenin duyarlılığını artırmak amacıyla, alt kategorilere “karışık” kategorisinin de eklenmesine karar verilmiştir. Böylece “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) altında “olumlu”, “olumsuz” ve “karışık” olmak üzere üç alt kategori yer almıştır.

4. Aşama: Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. “Bu aşamada toplanan verilere anlam kazandırılması, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılması ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 238). Başka bir deyişle, bulguların açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlanması, belirsizliklerin aşılması, sözce içinde var olan anlamın gerekçelendirilmesi önemlidir; çünkü Günay (2013: 160)’ın da belirttiği gibi “İçerik çözümlenmesinde metin okuma biçiminin geçerli olup olmadığı, yapılan yorumların başka kişilerce paylaşılıp paylaşılmadığı belirlenmeli ve bulgular çeşitli yollarla gerekçelendirmelidir.” Bu

araştırmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgular alanyazına dayalı olarak yorumlanmıştır.

3.6. Güvenirlilik ve Geçerlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Güvenirlilik ve geçerlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255). Verilen yargının nitelikli olması bu ölçütlere bağlıdır; çünkü inandırıcılık bu ölçütlerden elde edilir. Nitel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı, bazı açılardan nicel araştırmalardan farklıdır. Bir nitel araştırmanın felsefi dayanağının ve kuramsal temelinin ne olduğunu bilmek, sonuçları değerlendirmek açısından da önemlidir.

3.6.1. Güvenirlilik.

Güvenirlilik genel olarak araştırma sürecinin tutarlı olması anlamına gelir; başka bir deyişle, güvenirlilik uygulamanın iki farklı zamanda ya da araştırmacıdan araştırmacıya değişmez olmasıdır. “Nitел araştırmalarda yeni yönelimler, tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran “güvenirlilik” kavramı yerine “tutarlık” ya da “kararlılık” terimlerini önermektedir” (Karasar, 2016: 190; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 271). Araştırma dili ile günlük dil arasındaki farktan kaynaklanan anlam bulanıklığını gidermek amacıyla, bu çalışmanın bundan sonraki bölümünde “güvenirlilik” yerine “tutarlık” terimi kullanılacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde “içerik çözümlemesi” yöntemi kullanılmıştır. “Bu yöntemin tutarlılığı özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik tanımlanması, tutarlılığı artırmış olacaktır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 80).

3.6.1.1. Ön Deneme.

“Ön deneme, asıl uygulama için bir hazırlık anlamına gelmektedir. Burada hem kodlama çizelgesinin uygulanabilirliği hem de kodlama işleminin kullanışlı olup olmadığı denenir” (Gökçe, 2001: 173). Bu çalışmada, asıl uygulamaya başlamadan önce çalışma grubundan basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen beş kitap üzerinde ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme yapılan kitaplar şunlardır: “Yokluk

Bahçesindeki Kayıp Melodi” (K1), “Gülen Sakız Ağacı” (K2), “Karakura’nın Düşleri” (K3), “Eyfel’i Kim Yedi” (K4) ve “Türkü Çocuk” (K5). Ön denemenin tamamlanmasından sonra kodlama çizelgesindeki eksiklikler giderilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir.

3.6.1.2. Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum.

“Bağımsız gözlemciler arası uyum” birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda kendi aralarındaki uyum derecesini gösteren bir tutarlık ölçütüdür. Özellikle, öteki tutarlık ölçütlerinin kullanışlı olmadığı durumlarda, en iyi ölçüt olarak bilinir (Karasar, 2016: 193). Bu çalışmada, bağımsız gözlemciler arası uyumu ölçmek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapan; çocuk edebiyatı alanında çalışmaları ve içerik çözümlemesinde deneyimi olan bir öğretim üyesi ile çalışılmıştır. Bağımsız gözlemciyle birlikte çeşitli okuma ve çözümleme uygulamaları yapılmıştır. Bağımsız gözlemcinin kodlaması için çalışma grubu listesinden basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle üç kitap seçilmiştir. Bağımsız gözlemci, seçilen kitapları okumuş ve bu kitaplardan gelen veri kümesini çözümlenmiştir. Bu kitaplar şunlardır: “Eyfel’i Kim Yedi” (K4), “Bayan Pimpirik” (K9) ve “Mevzumuz Derin” (K22).

Bağımsız gözlemciler arası uyumu hesaplamak için şu formülden yararlanılmıştır: Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma+ Uzlaşmama Sayısı (Miles ve Huberman, 1994; Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81). Tutarlığın hesaplanmasında, her bir bağlam birimi için kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar aynı kodları belirtmişlerse “uzlaşma sayısı”, farklı kodları belirtmişlerse “uzlaşmama sayısı” olarak değerlendirilmiştir. Her uzlaşma (görüş birliği) ve uzlaşmama (görüş ayrılığı) durumu 1 (bir) puan ile puanlanmıştır. Her bir kitapta, her alt kategorinin kendi içindeki görüş birliği ve görüş ayrılığı durumları sayılmış ve Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te belirtilen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3

“Eyfel’i Kim Yedi” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum

	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik
Birincil Kategoriler	26	1	0.96
İkincil Kategoriler			
Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler	26	1	0.96
Biçime Bağlı Alt Kategoriler	21	5	0.80
Düzeye Bağlı Alt Kategoriler	22	4	0.84
İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler	34	0	1
Toplam	129	11	0.92

Tablo 4

“Bayan Pimpirik” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum

	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik
Birincil Kategoriler	35	2	0.96
İkincil Kategoriler			
Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler	36	1	0.97
Biçime Bağlı Alt Kategoriler	35	6	0.85
Düzeye Bağlı Alt Kategoriler	33	7	0.82
İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler	61	1	0.98
Toplam	200	17	0.92

Tablo 5

“Mevzumuz Derin” Adlı Kitapta Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum

	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik
Birincil Kategoriler	31	1	0.96
İkincil Kategoriler			
Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler	32	1	0.96
Biçime Bağlı Alt Kategoriler	29	5	0.85
Düzeye Bağlı Alt Kategoriler	28	6	0.82
İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler	44	2	0.95
Toplam	164	15	0.91

Tablo 3, 4 ve 5’te görüldüğü gibi tutarlık; “Eyfel’i Kim Yedi” (K4) adlı kitapla 0.92, “Bayan Pimpirik” (K9) adlı kitapta 0.92, “Mevzumuz Derin” (K22) adlı kitapta 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu üç kitaptan elde edilen değerlerin aritmetik ortalaması alınarak çalışmanın genel tutarlık değeri hesaplanmıştır. Çalışmanın genel tutarlık değeri 0.91 (0.9195)’dir. Alanyazında bağımsız gözlemciler arası uyumun genellikle 0.70’in üzerinde olması beklendiği için (Karasar, 2016: 193; Gürbüz ve Şahin, 2014: 305) bu çalışmada elde edilen değer, iç tutarlığı sağlamada yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

3.6.1.3. Diğer Önlemler.

Nitel araştırmada gerek i gerek dış tutarlık kapsamında alınması gereken bazı önlemler vardır. “Bu önlemler araştırmadaki tüm uygulama süreçlerini açık ve anlaşılır duruma getirmek ve diğer araştırmacıların da benzer yolları izleyerek bu uygulamaları yapabilmesine olanak sağlamak amacı taşımaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 260). Nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi bir araç olarak görüldüğü (Patton, 2014: 566) için bu araştırmada da araştırmacının süreçteki rolünün ve konumunun açıkça belirtilmesi yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 260-261), araştırmacı rolünün ve konumunun belirlenmesiyle, benzer araştırmalar yapacak başka araştırmacıların, benzer bir rol üstlenerek karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşabileceklerini belirtir. Bu araştırmanın birebir yinelenmesi ve aynı sonuçlara ulaşılması anlamına gelmez; ancak araştırmacının kendi konumu ile ilgili yapacağı açıklamalar, aynı konuda çalışacak diğer araştırmacılara ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda bir fikir verebilir. Bu araştırmanın yöntem bölümünde yer alan “araştırma ortamı” başlığı altında araştırmacının konuyla ilgili bilgi ve deneyimleri belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda tutarlığın sağlanmasına yönelik bir diğer önlem, elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanmasına ilişkindir. Benzer araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşabilmek için araştırmacının kullandığı bu çerçevenin ayrıntılı bir biçimde bilinmesine gereksinim vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 261). Bu çalışmada başvurulan kavramsal çerçeve “Verilerin Kodlanması ve özümlemesi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ana kategori ve ana kategoriye bağlı alt kategoriler tanımlanmış, her bir kategorinin diğer kategoriden ayrılan yönü vurgulanmış ve kategoriye uygun bağlam birimleriyle örneklendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda tutarlığın sağlanmasına yönelik bir diğer önlem, veri toplama ve çözümleme yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 261). Verilerin nasıl kaydedildiği ve nasıl çözümlendiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu gibi yönetime ilişkin konular “Verilerin Toplanması ve özümlemesi” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.2. Geçerlik.

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin doğru bir biçimde ölçülebilme derecesidir; başka bir deyişle, ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. Buna “doğruluk” da denir (Karasar, 2016: 194). Geçerlik için amaçlar ve araçlar arasında uygunluk olmalıdır. İçerik çözümlemesinde sonuçlar sunulurken çözümleme işleminde kullanılan kategorilerin tanımlarının verilmesi gereklidir. Elde edilen ölçümler ancak bu tanımlamalara ilişkin olarak geçerlilik kazanırlar, bu tanımlamanın dışında bağımsız bir ölçüm ölçeği yoktur (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 82). Bu araştırmada geçerlik, “iç geçerlik” ve “dış geçerlik” kapsamında değerlendirilmiştir.

3.6.2.1. İç Geçerlik.

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanabilmesi için alanyazında geliştirilen öneriler doğrultusunda (Miles ve Huberman, 2016: 27; Patton, 2014: 542-588) bir izlençe oluşturulmuştur. Bu izlençeye göre, çözümleme kategorilerinin zengin ve anlamlı tanımlanmasına çalışılmış ve araştırmanın kavramsal temelini oluşturan “kalıpyargı”, “önyargı”, “ayrımcılık” terimlerinin alanyazında nasıl tanımlandığı belirtilmiş; bu tanımların birbirine benzeyen ve birbirinden ayrılan yönleri tartışılmıştır. Bu tartışmanın sonunda en çok kabul gören tanıma ulaşılmaya çalışılmış ve tanımın günlük yaşam örnekleriyle ilişkisi kurulmuştur. Bununla birlikte, bulguların iç tutarlığa sahip olabilmesi, belirsizlik alanlarının tanımlanması, sonuçların doğruluk değerinin kestirilmesi gibi konularda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca Miles ve Huberman (2016: 279)’ın bilimsel araştırmalarda iç geçerliği denetlemek için geliştirdikleri sorular, çalışmanın tüm süreçlerinde göz önünde bulundurulmuştur. Bu sorulardan bazıları şöyledir: “Öneri, varsayım ve diğerlerinin doğrulanması için kullanılan kurallar açıkça oluşturulmuş mu?”, “Belirsizlik alanları tanımlanmış mı?”, “Olumsuz kanıt aranmış mı?”, “Rakip açıklamalar etkin bir biçimde dikkate alınmış mı?” Kısaca, iç geçerliği sağlamak için açık ve ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

3.6.2.2. Dış Geçerlik.

Dış geçerlik, çağdaş bilimsel anlayışta “uygunluk” ve “aktarılabirlik” (Miles ve Huberman, 2016: 279; Patton, 2014: 575, 581) gibi terimlerle karşılanan ve çalışmanın sonuçlarının daha geniş göndermelerinin bulunup bulunmadığıyla ilgili görüş

geliştirmeye yarayan bilimsel bir ilkedir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanabilmesi için başvurulması önerilen birtakım yöntemler vardır. Araştırmanın genel yöntemlerinin ve süreçlerinin açıkça ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanması, verinin belli bir sonuca ulaşmak amacıyla nasıl toplandığı, işlendiği, zetlendiğinin eylemsel bir sırayla gösterilmesi (Miles ve Huberman, 2016: 278; Yıldırım ve şimşek, 2011: 270) bunların başında gelir.

Bu çalışmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için “Yöntem” bölümünün “Verilerin Toplanması ve çözümlenmesi” başlığı altında kodlamaların nasıl yapıldığına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca “Bulgular” bölümünde bağlam birimlerinin hangi gerekçeyle ve nasıl kodlandığına ilişkin çok sayıda örnek verilmiştir. Bu örneklerin hangi bağlamda geçtiği ve hangi toplumsal anlamlara karşılık geldiği ayraç içinde açıklanmıştır.

Bu alışma nitel bir araştırma olduğu için sonuçları da ancak kendi bütünlüğü ve doğallığı içinde anlamlıdır; başka bir deyişle, durumsaldır. Bu nedenle araştırma, sayısal ve doğrudan genellenme yapmaya izin vermez. Sözgelimi, kategorilerdeki sıklık (f) puanlarının hesaplanması ve izelge biçimine getirilmesi istatistik sonuçlardan çok, genel bir eğilimi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Öte yandan dış geçerliği olabildiğince artırmak için, Miles ve Huberman (2016: 279)’ın geliştirdikleri değerlendirme soruları, çalışmanın tüm süreçlerinde göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre araştırma örneklemine, ortamını ve süreçlerini ayrıntılı tanımlamaya, sayısal yerine çözümleyici, doğrudan yerine dolaylı genelleme yapmaya, sonuçları çeşitli deneyimlerle ve yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeye çalışılmıştır.

Özetle, araştırma genel tarama modelindedir. Çalışma grubu 16’sı öykü, 18’i roman olmak üzere toplam 34 ocuk ve gençlik kitabından oluşmaktadır. Veri toplama aracı belgesel taramadır, toplanan veriler hem elle kodlama çizelgesinde hem de QSR Nvivo Plus 12 for Windows paket programında kodlanmıştır. Bu araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçevenin belirgin olması nedeniyle, verilerin kodlanmasında alanyazında daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik zmlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik zmlemesinin ana kategorisi “grup düşmanlığı”dır ve kendi içinde birincil ve ikincil alt kategorilere ayrılmaktadır. Çözümlemeye ilişkin süreçlerde önce rastlantısal yolla seçilen beş kitap (K1, K2, K3, K4, K5) zerinde n deneme yapılmış, yöntemin işlediği görülünce çalışma gurubunda belirlenen tüm kitaplar çözümlenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açık ve ayrıntılı biçimde yapılmış, bağımsız gözlemciler arası uyum açısından çalışmanın

genel tutarlık değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0.70'in üzerinde olduğu için (Karasar, 2016:193; Gürbüz ve şahin, 2014: 305) elde edilen değerin, i tutarlığı sağlamada yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarının verildiği sıraya uygun başlıklar altında sunulmuştur. Bulgular, alt amaçlardaki sorulara yanıt olacak biçimde açıklanmış, her kategorinin sonunda ayrı paragraflar biçiminde tartışılmış ve alanyazın tanıklığında yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 34 ödüllü kitabın çözümlenmesinden sonra, 1388 örnekte grup düşmanlıklarıyla ilgili anlatımların olduğu görülmüş; başka bir deyişle, 1388 örnek “grup düşmanlığı” ana kategorisinde kodlanmıştır. “Grup düşmanlığı” ana kategorisi kendi içinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır: “birincil alt kategoriler” ve “ikincil alt kategoriler”. Araştırmanın birincil alt kategorileri “kalıpyargı”, “önyargı” ve “ayrımcılık”tır. Araştırmanın ikincil alt kategorileri ise “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’dir. İkincil alt kategoriler kendi içinde de sırasıyla üç, üç, dört ve altı alt kategoriye ayrılmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ödüllü çocuk kitaplarındaki birincil ve ikincil alt kategorilere ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

Birincil ve İkincil Alt Kategorilere İlişkin Bulgular

	Birincil Alt Kategoriler			Toplam
	Kalıpyargı	Önyargı	Ayrımcılık	
İkincil Alt Kategoriler				
Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler	169	718	501	1388
Olumlu	30	96	159	285
Olumsuz	139	602	312	1053
Karışık	0	20	30	50
Görülme Biçime Bağlı Alt Kategoriler	169	718	501	1388
Apaçık	40	240	275	555
Hemen göze çarpmayan	111	387	181	679
Örtük	18	91	45	154
Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler	169	718	501	1388
Kişilerarası	21	99	50	170
Örgütsel	0	18	28	46
Kurumsal	39	169	182	390
Kültürel	109	432	241	782
İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler	224	1061	713	1998
Cinsiyet	83	337	160	580
İrk	8	57	51	116
Din	3	18	15	36
Yaş	73	387	198	658
Fiziksel Görünüm	38	157	117	312
Sınıf/Tabaka	19	105	172	296

Tablo 6’da görüldüğü gibi “grup düşmanlığı” ana kategorisinin birincil alt kategorilere dağılımı şöyledir: “önyargı” (*f*: 718), “ayrımcılık” (*f*: 501) ve “kalıpyargı” (*f*: 169). Başka bir deyişle, grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletiler en çok “önyargı” kategorisinde görülmekte, bu kategoriyi sırasıyla “ayrımcılık” ve “kalıpyargı” kategorileri izlemektedir.

“Grup düşmanlığı” ana kategorisinin ikincil alt kategorilere dağılımında ise herhangi bir sıralama söz konusu değildir. İkincil alt kategorilerden DYBAK, GBBAK ve DBAK kategorilerinde her örnek için yalnızca bir kodlama yapıldığı için bu alt kategorilerin toplam puanları birbirine eşittir. İkincil alt kategorilerden İBAK kategorisinde ise her örnek için birden fazla kodlama yapıldığı için bu alt kategorilerin toplam puanları birbirinden farklıdır.

“Duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’in kendi alt kategorilerine göre dağılımı şöyledir: “olumsuz” (*f*: 1053), “olumlu” (*f*: 285) ve “karışık” (*f*: 50). Grup düşmanlıkları en çok “olumsuz” kategorisinde görülmekte, bu kategoriyi sırasıyla “olumlu” ve “karışık” kategorileri izlemektedir. Bunun bir yorumu, ödüllü çocuk ve

gençlik kitaplarında genellikle grup düşmanlıklarını olumlayan iletilerin de bulunduğudır. Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarının yazınsal kurgusuna bütünsel açıdan bakıldığında, bu kitapların grup düşmanlıklarını artırmayı amaçlamadığı bilinmektedir; ancak dilin ve edebiyatın bir kültür taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde bu kitaplarda da bir yaşam ve toplum gerçeği olarak grup düşmanlıklarını olumlayan iletilerin bulunması şaşırtıcı değildir. Bu konuyla ilgili ayrıntılı yorumlar ve tartışmalar birincil alt kategorilerin her birinde ayrı ayrı yapılmıştır.

“Görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)’in kendi alt kategorilerine göre dağılımı şöyledir: “hemen göze çarpmayan” (f: 679), “apaçık” (f: 555) ve “örtük” (f: 154). Grup düşmanlıkları en çok “hemen göze çarpmayan” kategorisinde görülmekte, bu kategoriyi sırasıyla “apaçık” ve “örtük” kategorileri izlemektedir. Bunun bir yorumu, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarının genellikle hemen göze çarpmayan nitelikte olduğudur. Bu kitaplarda grup düşmanlıkları ilk bakışta görülemeyecek ya da anlaşılmayacak derecede olağan durumlarmış gibi sunulmaktadır. Kitapların yazınsal kurgusuna bütünsel açıdan bakıldığında, grup düşmanlıklarının genellikle belirgin bir kötü niyet taşımadığı ve genellikle amaçsızca gerçekleştiği söylenebilir. Bu konuyla ilgili ayrıntılı yorumlar ve tartışmalar birincil alt kategorilerin her birinde ayrı ayrı yapılmıştır.

“Düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK)’in kendi alt kategorilerine dağılımı şöyledir: “kültürel” (f: 782), “kurumsal” (f: 390), “kişilerarası” (f: 170) ve “örgütsel” (f: 46). Diğer bir deyişle, grup düşmanlıkları en çok “kültürel” kategorisinde görülmekte, bu kategoriyi sırasıyla “kurumsal”, “kişilerarası” ve “örgütsel” kategorileri izlemektedir. Bunun bir yorumu, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarının genellikle toplumsal nitelikte olduğudur. Bu kitaplarda grup düşmanlıkları toplumun, kültürün, ulusal değerlerin, adetlerin, mitik inançların, gelenek ve göreneklerin bir parçası olarak yer almaktadır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı yorumlar ve tartışmalar birincil alt kategorilerin sonunda ayrı ayrı yapılmıştır.

“İçeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’in kendi alt kategorilerine dağılımı şöyledir: “yaş” (f: 658), “cinsiyet” (f: 580), “fiziksel görünüm” (f: 312), “sınıf/tabaka” (f: 296), “ırk” (f: 116) ve “din” (f: 36). Diğer bir deyişle, grup düşmanlıkları en çok “yaş” kategorisinde görülmekte, bu kategoriyi sırasıyla “cinsiyet”, “fiziksel görünüm”, “sınıf/tabaka”, “ırk” ve “din” kategorileri izlemektedir. Bunun bir yorumu, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında genellikle yaşa ve cinsiyete dayalı grup düşmanlıklarının olduğudur. Hemen her toplumda yaşçılık ve cinsiyetçilik grup düşmanlıklarının en çok

yapıldığı konulardır. Bu kategorilerin biyolojik farklılıklara değil de toplumsal farklılıklara odaklanması da grup düşmanlıklarının gerçekte toplumsal bir kurgu olduğunu düşündürmektedir. Fiziksel görünüme ve sınıf/tabaka ayırımına dayalı grup düşmanlıkları ise daha sınırlıdır. Bu sonuç, engellilik durumu ve ekonomik durum ile ilgili grup düşmanlıklarının toplumun tepkisini çekeceği düşüncesiyle açıkça yapılmadığını, yapılanların ise genellikle olağan karşılandığı için yapılabildiğini düşündürmektedir. Irka ve fiziksel görünüme dayalı grup düşmanlıkları ise epeyce sınırlıdır. Bu sonuç, insan hak ve özgürlüklerinin, eşitliğin, ırkçılığa karşı durmanın sonuçları olarak artık geleneksel ayrımların azalmaya başladığını ve yerini daha çok kültür odaklı ayrımlara bıraktığını düşündürmektedir. Bu konuyla ilgili ayrıntılı yorumlar ve tartışmalar birincil alt kategorilerin her birinde ayrı ayrı yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır?)

Bu çalışmanın birinci alt amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin var olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki 34 kitabın 30’ünde “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olduğu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32 ve K33), 4’ünde ise olmadığı (K21, K24, K31 ve K34) belirlenmiştir. Başka bir deyişle kalıpyargılara ilişkin iletilerin olduğu 30 kitapta, toplam 169 örnekte kalıpyargı olumlayan ya da olumlamayan iletiler bulunduğundan, 169 örnek “kalıpyargı” alt kategorisinde kodlanmıştır.

“Kalıpyargı” alt kategorisi kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar “duygusal yöne bağlı alt kategoriler (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’dir. Bu alt kategoriler, araştırmanın alt problemlerinin verildiği sıraya uygunluk göstermektedir. Daha açık bir deyişle, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler varsa,

a) “Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusu “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK),

b) “Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusu “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK),

c) “Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusu “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK),

d) “Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?” sorusu “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) ile ilgili bulgularla yanıtlanmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacının altındaki bu dört alt amaçla ilgili incelenen tüm kitaplardaki bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.



Tablo 7

Birinci Alt Amaca (Kalıpyargıya) İlişkin Bulgular

	Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler (DYBAK)	Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler (GBBAK)	Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler (DBAK)	İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler (İBAK)
K1	21	21	21	28
K2	7	7	7	10
K3	18	18	18	23
K4	11	11	11	11
K5	10	10	10	12
K6	3	3	3	3
K7	1	1	1	1
K8	9	9	9	12
K9	4	4	4	7
K10	14	14	14	16
K11	1	1	1	2
K12	8	8	8	11
K13	1	1	1	1
K14	1	1	1	2
K15	4	4	4	5
K16	2	2	2	3
K17	8	8	8	12
K18	12	12	12	23
K19	3	3	3	3
K20	2	2	2	3
K21	0	0	0	0
K22	5	5	5	8
K23	2	2	2	2
K24	0	0	0	0
K25	2	2	2	2
K26	6	6	6	7
K27	1	1	1	1
K28	2	2	2	2
K29	8	8	8	10
K30	1	1	1	1
K31	0	0	0	0
K32	1	1	1	2
K33	1	1	1	1
K34	0	0	0	0
TOPLAM	169	169	169	224

Tablo 7'nin yatay gözelerinde çalışma grubundaki tüm kitaplar, dikey gözelerinde ise "kalıpyargı" kategorisindeki bulguların ikincil alt kategorilere göre dağılımı yer almaktadır. İkincil alt kategoriler, dört alt kategoriye ayrılmaktadır: DYBAK, GBBAK, DBAK ve İBAK. İncelenen kitapların 30'unda "kalıpyargı" ile ilgili anlatımların bulunduğu, 4'ünde (K21, K24, K31 ve K34) ise bulunmadığı görülmektedir. DYBAK, GBBAK ve DBAK'ın toplam puanları 169, İBAK'ın toplam puanı 224'tür.

4.1.1. Birinci Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?)

Çalışmanın birinci alt amacı altındaki ilk alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönünü belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı duygusal yön özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’in üç alt kategorisiyle açıklamıştır. “Kalıpyargı” kategorisinde “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’de “olumsuz” (f: 139) ve “olumlu” (f: 30) kategorisinde örneklerin olduğu; “karışık” kategorisinde ise hiçbir örneğin olmadığı görülmüştür. Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında kalıpyargıların genellikle “olumsuz” kategoride görülmesinin bir nedeni bu kalıpyargıların toplumun ortak kabulleriymiş gibi görülüp doğru kabul edilmesi ve sorgulanmaması olabilir. Aşağıda sırasıyla “olumlu” ve “olumsuz” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.1. “Olumlu” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 bağlam birimi “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 30’unun “olumlu” kategorisinde yer aldığı görülmüştür; başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki “kalıpyargı” örneklerinin 30’u duygusal yön bakımından olumludur. Bu örneklerin olumlu nitelikte görülmesinin nedeni, grup düşmanlıklarını desteklemeyen, olumlamayan, pekiştirmeyen, yeniden üretmeyen; tam tersine grup düşmanlıklarının azaltılmasına katkı sağlayacak nitelikte oluşudur. Bu kategorideki örnekler incelendiğinde, pek çoğunun demokrasi kültürünü artırmaya yönelik bakış açısı taşıdığı, özellikle insan hakları, çokkültürlülük, insanın değeri ve onuru gibi etik değerleri konu edindiği görülmüştür. Sözelimi insan haklarına saygı duyulması (K8: s.60; K17: s.74), farklılığın değer olarak görülmesi (K10: s.25; K13, s.24), işbirliği ve dayanışma

yapılması (K3: s.17; K4: s.24) ve küçük düşürücü sözlerin eleştirilmesi (K12: s.102, K30: s.5) “olumlu” kategorisinde kodlanmıştır. Örnekler şöyledir:

- [Oğlak] Bahar geldiğinde iki küçük yavru dünyaya getirdi. Biri siyah biri beyazdı. Oradan oraya sıçrayıp zıplıyorlardı. Annelerinden farklı ama aynıydılar (K13, s.24).
(DYBAK→ “olumlu”: çeşitliğe değer verme, “farklı ama aynı” sözcisinde çeşitliliğe değer verme)
- Sen bu kulaklarınla güzelsin. Ben sana baktığımda kulaklarını görmüyorum; iyi kalpli, akıllı, hayat dolu bir çocuk görüyorum. Biraz da yaramaz. Önemli olan kulaklarının nasıl görüldüğü değil, nasıl bir insan olduğun Beşir. (K12, s.101).
(DYBAK→ “olumlu”: kalıpyargının kırılması, fiziksel özelliklerden çok kişilik özelliklerin değerli olduğunu sezdirme)

Bu kategorideki örneklerin bazılarında kalıpyargıların eleştirildiği ve etik açıdan sorgulandığı görülmüştür. Özellikle günlük yaşamda sıkça karşılaşılan atasözü/deyim gibi kalıplaşmış sözlerin ve küçültücü takma adların eleştirildiği bu örneklerde kalıpyargıların doğru olmadığı; yaşamla ilgili basit ve tekdüze genellemelerden kaçınmak gerektiği duyumsatılmaktadır. Örnekler şöyledir:

- Büyük balık küçük balığı yutar, güçlülerin güçsüzleri ezeceği anlamına gelen bir atasözüdür. Bu atasözüne bakacak olursanız, zorluklarla mücadele etmek için inancınızı da kaybedebilirsiniz. İşte şimdi yeridir: Küçük Kara Balık kitabını okursanız bu atasözünden kuşku duyabilirsiniz. (K29, s.80).
(DYBAK→ “olumlu”: kalıpyargıya kuşkuyla bakılması ve eleştirilmesi)
- Şu sağdaki, bir cüceye benziyor, süslü bir cüce... Bu kısa insanlara “cüce” diyoruz ama acaba böyle demek ayıp değil mi; onları incitmez mi? (K30, s.5).
(DYBAK→ “olumlu”: kalıpyargıya eleştirel bakılması, “cüce” ile duygudaşlık kurulması)

İncelenen örneklerin bazılarında “kalıpyargıların doğru olmadığı” iletisini duyumsatmak için mantıksal gerekçelendirme yoluna gidilmiştir. Sözelimi kalıpyargıyı çürütebilmek ya da kalıpyargının doğru olmadığını gösterebilmek amacıyla, bazı örneklerde (K1, s.30; K3, s.84; K12, s.25; K17, s.74; K19, s.82; K29, s.80) kalıpyargıya uymayan en az bir örnek gösterme yoluna gidilmiştir. Örnekler şöyledir:

- Her kızın çantası ağır olurdu. Kelebek’in diğer kızlardan farkı, bu ağırlığın makyaj malzemeleri ya da süslü anahtarlıklardan kaynaklanmamasıydı (K8, s.21).
(DYBAK→ “olumlu”: kızlara yönelik kalıpyargıya en az bir aykırı örnek gösterilmesi, ‘Kelebek’in diğer kızlardan farkı’ ifadesiyle ‘kızlar’ kategorisinin sanıldığı kadar benzeşik/türdeş olmadığına sezdirilmesi)
- Örneğin, teyzenize birlikte bisiklete binmek için ya da denize yüzmeye gitmek için ısrar ettiğinde size, “Oldu çocuğum, balık kavağa çıkınca!” gibi bir cevap veriyorsa, bence ısrar etmeyin. Büyük olasılıkla teyzeniz bisiklete binmeyi, dedeniz de yüzmeyi bilmiyor ve size açıkça söylemeye utanıyordur. Unutmayın ki yetişkinler de çocuklar gibi utanıp sıkılabirler bazen (K29, s.80).

(DYBAK→ “olumlu”: yaşlılara yönelik kalıpyargıya en az bir karşıt örnek bulunması)

İncelenen örneklerin bazıları farklılıklara saygı duymayı ve çeşitliliğe değer vermeyi olumlayan iletiler taşımaktadır. Bu iletiler, buyurgan ve yetkeci bir biçemle değil, duyarlık oluşturuvcu bir biçemle sunulmaktadır. Sözelimi çeşitli eğretilmeler ve sezdirmeler yoluyla kalıpyargılar eleştirilmekte ve kültürel değerlere duyarlık pekiştirilmektedir. İnsanın onurunu/değerini anlama, yansıtırma ve paylaşma amacındaki bu örnekler kalıpyargıların sunuluşu bakımından olumlu ve istendik örneklerdir:

- İnsanın ellerini dalayıp kaşım kaşım kaşındıran bamya ile toprağa paralel uzanıp kıpkırmızı olgunlaşan domates aynı topraktan yetişiyor. Kokulu böğürtlenle ziftli tütün arasında yalnızca birkaç metre olabiliyor. İçinde büyüttüğü patatesi de incecik dalların ucundaki zeytini de aynı özenle besliyor toprak. Birine tat veriyor, ötekinin içini yağ ile dolduruyor. Buğday ile karpuz; seftali ile börülce aynı toprakta yetişiyor. Ekşisi, tuzlusu, tatlısı, acısı, mayhoşu, hepsi aynı toprakta... Ne tuhaf değil mi? (K5: s.93).
(DYBAK→ “olumlu”: kurguda topraktan çıkan ürün çeşitliliğinin insanın çeşitliliğine benzetilmesi, çeşitliliğe değer verme)

Özetle, “olumlu” kategorisinde kodlanan kalıpyargılar grup düşmanlıklarını desteklemeyen, olumlamayan, pekiştirmeyen, yeniden üretmeyen; tam tersine, grup düşmanlıklarının azalmasına katkı sağlayan niteliktedir. Bu kategorideki örneklerde, kalıpyargılar eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla ele alınmakta ve toplumsal grupların birbirine sevgi, saygı ve hoşgörü duymasını pekiştirecek niteliktedir. Özellikle halk inançlarında ve kalıplaşmış söz varlığında bulunan kalıpyargılar grup düşmanlıkları açısından sorgulanmaktadır. Kısacası, bu örneklerde çeşitlilik, çokkültürlülük, insanın değeri ve onuru gibi evrensel değerler olumlu iletilerle okura sezdirilmektedir.

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarında insan hakları ve demokrasi kültürüne katkı sağlayacak nitelikte iletilerin olduğu ve bu iletilerin grup düşmanlıklarını azaltma gizilgücü taşıdığı söylenebilir. Benzer bir biçimde Aslan (2017: 26), evrensel değerlerin ve insani duyarlığın peşinde olan yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun bireyselleşme ve gelişim süreçlerine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu konuda Dilidüzgün (2012: 21) de farklı olanı öğreten ve bakış açısı kazandıran çocuk kitaplarının kişilik gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Son araştırmalar da çocuk kitapları aracılığıyla grup düşmanlıklarını azaltmanın güçlü bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Aslan ve diğerleri (2016c: 75), ödüllü çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının barışçıl yaşamı destekleyecek bir biçimde ele alındığını bulgulamışlardır. Ussery (2006: 62), ödüllü çocuk kitaplarında ırkçı kalıpyargıların

büyük ölçüde aşıldığını bulgulamıştır. Iwamoto (1996: 74), Caldecot ödülü alan çocuk kitaplarının yaşa, cinsiyete ve etnik kökene dayalı kalıpyargıları eşitlikçi ve çokkültürlü bir bakış açısıyla ele aldığını bulgulamıştır. Bu konuda Gay (2014: 3)'in de belirttiği gibi öyküler insanlarla onları birbirinden ayıran ırk, kültür, cinsiyet ve toplumsal sınıf gibi diğer etmenler arasında köprü kurmaları, birlik ve bütünlüğün değerini duyumsamaları için güçlü birer araçtır.

4.1.1.2. “Olumsuz” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 139'unun “olumsuz” kategorisinde yer aldığı görülmüştür; başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 139'u duygusal yön bakımından olumsuzdur. Bu örnekler, kalıpyargıların bir yaşam gerçeği olarak doğru olduğunu değil, var olduğunu duyumsatmaktadır. Bu kategori altında alınan anlatımlar bir toplum gerçeği olarak toplumdaki ayrımcı kültürün birer yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu “olumsuz” kategorisinin “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) içinde önde olduğunu ve yüksek bir oranla temsil edildiğini göstermektedir. Bu kategorideki örnekler incelendiğinde, örneklerdeki olumsuz bakış açısının özellikle kalıplaşmış dil yapılarının (özellikle deyimlerin ve kalıp sözlerin) sorgulanmamasından kaynaklandığı görülmüştür. Sözelimi bazı örneklerde “adam yerine koymak” (K10: s.17), “adam olmak” (K12: s.31), “bilim adamı” (K10: s.213), “insanoğlu” (K1, s.134), “babayiğit” (K10: s.97) gibi cinsiyetçi söylemlerin sorgulanmadığı, tam tersine olağan bir durummuş gibi görüldüğü için kasıtsız ve kendiliğinden bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir. Örnekler şöyledir:

- Bana bak kız! Ciddi ol ya! Kabahat bende sizi adam yerine koyuyorum.” (K10: s.17).
(DYBAK→ “olumsuz”: cinsiyetçi dilin sorgulanmaması, “adam yerine koymak” deyiminde insanlığın yalnızca “erkek/adam” ile temsil edilmesi)
- “Ne oldu ki özür dilemektesin insanoğlu?” diyor (K1, s.134).
(DYBAK→ “olumsuz”: “insanoğlu” sözündeki cinsiyetçi anlamın sorgulanmaması, insanlığın yalnızca oğul/erkek ile temsil edilmesi)

İncelenen örnekler bakıldığında bu anlatımların pek çoğunun günlük yaşamda normal ve doğal karşılanan davranış kalıplarını ve toplumsal işleyişi yansıttığı söylenebilir. Aşağıdaki örneklerden de görüldüğü üzere yemek hazırlama, temizlik yapma vb. ev içi işlerin annenin/kadının doğal bir görevi olarak görülmesi (K2: s.40; K3: s.125; K15, s.4), yaşlıların hasta, yorgun ve bağımlı kişilermiş gibi sunulması (K1: s.20;

K18: s.52; K19: s.100) cinsiyete ve yaşa dayalı kalıpyargıları yansıtan örneklerdendir.

Örnekler şöyledir:

- Baran kalkıp babasından sonra tuvalete girdiğinde annesi çoktan kalkmış ve çayı ocağın üstüne koymuş olurdu (K15, s.4).
(DYBAK→ “olumsuz”: ailede cinsiyete dayalı işbölümünün sorgulanmaması, mutfak işlerinin kadının/annenin doğal görevi ve alışkanlığıymış gibi görülmesi)
- Yeterince iyi ve temiz kalpli biriyseniz, Geştina’nın âlemine adım attığınızda gençleşir ve güzelleşirdiniz. Dertlerinizden ve tasalarınızdan kurtulur, sorunlarınızdan arınırdınız. Saflıkla dolar, tebessümle bakardınız (K17, s.180).
(DYBAK→ “olumsuz”: yaşa ve fiziksel görünüme dayalı kalıpyargının sorgulanmaması, gençlik ve güzelliğin iyi ve temiz kalpli olmanın ödülü olarak görülmesi)

Bu kategorideki bazı örnekler, genel toplumsal kuralları ve eğilimleri farkında olmadan pekiştiren nitelikte kalıpyargılardır. Sözelimi “Cadılar/kadınlar birbirini sevmez.” (K3: s.61), “Çocuklar gece tek başına sokağa çıkmaz.” (K12, s.77), “Erkekler acılarını başkalarına söylemez.” (K22, s.28), “Yaşlı insanlar daha hassastır.” (K8: s.166) vb. genellemeler “olumsuz” kategorisinde kodlanan nitelikte örneklerdir. Örnekler şöyledir:

- (Esmâ Erüstün’ün) “Yine de bu kadar üzülmeye abartılı değil mi?” Kelebek emin olamıyordu. “Bilmem. Belki geçmişi hatırladığı içindir. Yaşlı insanlar daha hassastır’ ” (K8: s.166).
(DYBAK→ “olumsuz”: “Yaşlı insanlar daha hassastır.” kalıpyargısının pekiştirilmesi, yaşa dayalı kalıpyargı)
- “Deden nasıl?” “İyi.” “Geçen gün dizlerim ağrıyor, diyordu da.” “Yok, bana bir şey demedi.” “Demez tabii. Acılarını kadınlara söyler erkekler.” (K22, s.28).
(DYBAK→ “olumsuz”: “Acılarını kadınlara söyler erkekler.” kalıpyargısının pekiştirilmesi, yaşa ve cinsiyete dayalı kalıpyargının sorgulanmaması)

Özetle, kitaplarda kalıpyargıları besleyen anlatımlar da bulunmaktadır. Kitapların yazınsal kurgusu bir bütün olarak ele alındığında ise yazarların grup düşmanlığı yapmayı amaçlamadığı ve bazı durumlarda bu kalıpyargıları bir yaşam ve toplum gerçeği olarak ele aldığı söylenebilir. Çocuk ve gençlik kitaplarında insan hakları, barış ve demokrasi kültürüne katkı sağlayacak iletiler bulunmalı, farklı uluslara yönelik klıpyargılar bulunmamalıdır. Alanyazında da belirtildiği gibi çocuk ve gençlik kitaplarında ırk, kültür, cinsiyet ve toplumsal sınıf gibi farklılıklara dayalı kalıpyargılar bulunmamalıdır (Aslan, 2017: 26; İpşiroğlu, 2013: 56; Sever, 2007: 56). İncelenen kitaplarda genel kurguda kalıpyargıları olumlama amacı bulunmamasına karşın, tekil örneklerde kalıpyargının olumlanmasının nedeni ise iki biçimde yorumlanabilir. Birincisi, yazarlar grup düşmanlıklarını bir yaşam ve toplum gerçeği olarak görmekte ve sorun odaklı bir

anlayışla ele almaktadır; çünkü bazı kitapların asıl konusu grup düşmanlıklarıdır (K8, K11, K13, K20, K21, K24 ve K26). İkincisi ise yazarlar kalıpyargıları bilmeden/kasıtsızca/farkında olmadan yapıtlarına yansıtabilmektedir. Millas (2013: 106)'ın da belirttiği gibi “Hiç kimse önyargılıyım demez; gerçeği gizlediği için değil, buna samimi olarak inandığı için.” Kısaca, incelenen kitaplarda “kalıpyargı” kategorisindeki “olumsuz” örnekler bazen bir yaşam gerçeğini yansıtmak bazen de kültürel kodlar olarak anlatımda yerini almıştır.

4.1.1.3. “Karışık” kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan hiçbirinin “karışık” kategorisinde yer almadığı görülmüştür.

4.1.2. Birinci Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler” (GBBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?)

Çalışmanın birinci alt amacı altındaki ikinci alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin biçimsel özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı biçim özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)'in üç alt kategorisiyle açıklanmıştır. “Kalıpyargı” kategorisinde “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)'de “hemen göze çarpmayan” (f: 111), “apaçık” (f: 40) ve “örtük” (f: 18) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.2.1. “Apaçık” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 40’ının “apaçık” kategorisinde yer aldığı görülmüştür; başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 40’ı ilk bakışta görülebilen, saklamaya gerek duyulmayan ve genellikle amaçlı grup düşmanlıklarıdır. Örnekler şöyledir:

- Bu ses... Bu ses Tebessüm Apartmanı’nın üçüncü katındaki yaşlı, bunak kadının sesi değil mi? Başımı kapıya doğru çeviriyorum. Saçları ve yüzü sürekli şekil değiştirerek bana doğru yaklaşıyor yaşlı kadın (K1: s.86).
(GBBAK→ “apaçık”: “yaşlı, bunak kadın” sözü, yaşa ve cinsiyete dayalı kalıpyargı)
- “Sen bu hanı biliyor musun?” dedim. “Çingeneler bütün hanları bilir” dedi. Yüzüne baktım, gayet ciddiye (K22: s.105).
(GBBAK→ “apaçık”: “Çingeneler bütün hanları bilir” sözü, etnik kökene dayalı kalıpyargı)
- (Anne ve baba) “Neden bağıryorsun ki!” “Bağırmiyorum!” ‘Bağıryorsun ya işte!’ “Bağırmiyorum! Sinir etme adamı!” (K15: s.16).
(GBBAK→ “apaçık”: “sinir etme adamı” sözünde cinsiyetçi kalıpyargı)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda apaçık görülebilen kalıpyargıların bulunması, dile ve toplumsal bilişe yerleşmiş kalıp sözlerin varlığıyla açıklanabilir; başka bir deyişle, bu kalıpyargılar toplumsal ve kültürel yapıya yerleşmiş dilsel öğelerdir. Benzer bir biçimde Whitley ve Kite (2010: 9) kalıpyargıların kültürün ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olduğunu belirtmiştir. Göktürk (2010: 22)’ün de belirttiği gibi “Yazınsal metnin dili her şeyden önce doğal dil üzerine kuruludur.” Bu görüşten yola çıkarak incelenen kitaplardaki “apaçık” kalıpyargıların doğal dile içkin olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. “Hemen Göze Çarpmayan” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 111’inin “hemen göze çarpmayan” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 111’i genellikle toplumun doğal ve olağan kabul ettiği edimlere dayandığı için ilk bakışta görülemeyecek kadar örtüktür.

İncelenen kitaplarda “hemen göze çarpmayan” kategorisinde kodlanan bazı örneklerde grup düşmanlıklarını besleyen kalıplaşmış söz varlıklarının ve halkbilimi öğelerinin yer aldığı görülmüştür. Sözelimi “büyüyüp adam olmak” (K12: s.31), “adam

etmek” (K20: s.84), “adam yerine koymak” (K10: s.17), “insanoğlu” (K1: s.134), “ermeydanı” (K1: s.115), “balıkadam” (K29: s.75), “bilimadamı” (K10: s.213), “babayiğit” (K10: s.97), “delikanlı adam” (K22: s.8), “ana sabrı” (K10: s.112) deyimlerinin geçtiği örneklerde cinsiyetçiliği besleyen iletiler vardır. Ayrıca “Alkarısı” (K17: s.193-194) ve “cadı kadın” (K3: s.18; K4: s.34) halkbilimi açısından yerleşik cinsiyetçi inançlara dayalı kültürel öğelerdir. “Sağır” (K10: s.16), “topal” (K29: s.95), “deli” (K9: s.20) vb. deyimler engellilik durumuna dayalı kalıpyargıları; “gâvur” (K5: s.71) deyimini ise dinsel temele dayalı kalıpyargıları pekiştirilmektedir. “Çocuk gibi ağlamak” (K12, s.31) ve “Çocuk mu var karşında.” (K26, s.138) deyimlerinde ise yaşa dayalı grup düşmanlığı vardır. Örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Öbür cebimde de tahta oyuncağım duruyor. Abim yapmıştı onu. Atmam saklarım hep. Büyüyüp adam olunca da atmam (K12, s.31).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, “büyüyüp adam olmak” deyiminde yaşçılık ve cinsiyetçilik)
- Hep aynı numara! Bakarız bakarız... Çocuk mu var karşında? Kimi oyalıyorsun, kimi kandırdığını sanıyorsun? (K26, s.138).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, “çocuk mu var karşında” deyiminde yaşçılık)

İncelenen kitaplarda “hemen göze çarpmayan” kategorisinde kodlanan bazı kalıpyargılarda ataerkil kültürün izleri görülmektedir. Erkek yetkesine dayanan bu kültüre uygun olarak kadınlar ve erkekler arasında belirgin bir ayrım yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Sözelimi kadın/anne karakterlerin mutfakta yemek yaparken, bulaşıkları yerleştirirken, temizlik yaparken ya da dikiş dikerken (K6: s.54; K15: s.4; K32: s.5; K33: s.19); erkek/baba karakterlerin ise işte çalışırken ya da iş gezilerine çıkarken (K3: s.23) betimlenmesi bu kategoriye birer örnektir. Bu kategoriye ilişkin kimi örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Baran kalkıp babasından sonra tuvalete girdiğinde annesi çoktan kalkmış ve çayı ocağın üstüne koymuş olurdu (K15: s.4).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, ataerkil kültür, kadının evde en erken kalkan kişi olması ve kahvaltıyı hazırlaması)
- “Çünkü babası son zamanlarda çok fazla iş seyahatine çıkıyordu ve annesinin sınırları bozulmaya başlamıştı” (K3: s.23).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, babanın/erkeğin sık sık iş seyahatlerine çıkarken annenin/kadının evde kalması ve annenin duygusallıkla eşleştirilmesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “hemen göze çarpmayan” kalıpyargıların en yüksek sıklık puanına sahip olması, günlük yaşama ilişkin kalıpyargıların herhangi bir kasıt olmasa da çocuk edebiyatına da doğal bir biçimde

yansıyabildiğini düşündürmüştür. Whitley ve Kite (2010: 372) da hemen göze çarpmayan kalıpyargıların “doğal”, “normal” ya da “olağan” karşılandığını belirtmiştir.

4.1.2.3. “Örtük” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 18’inin “örtük” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu kategorideki örneklerin kanıtlanması da diğer iki alt kategoriye (“apaçık” ve “hemen göze çarpmayan” kategorilerine) göre daha zordur. Bu kategorideki örnekler incelendiğinde, bazı örneklerde renklerin simgesel anlamlarının kalıpyargı taşıdığı görülmüştür. Sözelimi örneklerde “ak/beyaz” iyilik ve güzellikle, “siyah/kara” kötülük ve çirkinlikle ilişkilendirilmiştir. Bu renkler ırka dayalı grup düşmanlıklarına örtük bir gönderme yapmaktadır. Ayrıca “pembe” rengin kırılabilirliği, duygusallığı ve duyarlılığı çağrıştıracak biçimde kız çocuklarıyla ilişkilendirilmesi de örtük bir cinsiyetçiliğin olduğunu göstermektedir. İncelenen kitaplarda “örtük” kategorisinde kodlanan kalıpyargıların çok çeşitli çağrışımlar, sezdirmeler ve eğretilmeler yoluyla kalıpyargıları pekiştirdiği görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- “Gideceksin! Güzel. O zaman yataktan çıkman lazım. Saate bakar mısın?”
Anneler sabah başka bir canlıya dönüşüyor, Alien! (K22, s.20).
(GBBAK→ “örtük”: çocuğa bakma ve onu okula hazırlama sorumluluğunun yalnızca annede olması ve bu sorumluluğun anneliğin doğal bir gereği olarak görülmesi, aile içi cinsiyetçi işbölümü)
- Gene de günler, yokuş çıkan ihtiyarlar gibi, öyle yavaş geçiyor ki (K19, s.100).
(GBBAK→ “örtük”, “yokuş çıkan ihtiyarlar gibi” ifadesinde yaşlılık, zor ve yavaş geçen günlerin yaşlılara benzetilmesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk kitaplarındaki örtük kalıpyargıların toplumun duygusal ve düşünsel kökleriyle ilişkili olduğu düşünülmüştür; çünkü bu kalıpyargılar ancak derin bir okuma/çözümleme sonunda ortaya çıkarılabilen kalıpyargılardır. Bu kategorideki örneklerin sayıca az olması; başka bir deyişle, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) içinde bu alt kategorinin çok az yer alması ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarının toplumsal kalıpyargıları çocuklara örtük biçimde iletme konusunda duyarlıca yazıldıkları biçiminde yorumlanabilir

4.1.3. Birini Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın birinci alt amacı altındaki üçüncü alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıları” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin düzey özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin dört farklı düzey özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’in dört alt kategorisiyle açıklamıştır. “Kalıpyargı” kategorisinde “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’de “kültürel” (f: 109), “kurumsal” (f: 39) ve “kişilerarası” (f: 21) kategorilerinde örneklerin olduğu; “örgütsel” kategorisinde ise örneklerin olmadığı görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.3.1. “Kişilerarası” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 21’inin “kişilerarası” kategorisinde yer aldığı görülmüştür; başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 21’i kişinin ya kendisiyle ya da bir başka kişiyle çatışması biçimindedir. Ayrıca düzeğe bağlı diğer kategorilerle karşılaştırıldığında “kişilerarası” kategorisi daha sınırlı ve durumsal örnekleri kapsamaktadır.

- “Sana göstersem, yerini tarif etsem, sen gidip biraz mori çiçeği toplayabilir misin? Gidebilir misin o dağa kadar?” Lokman Ana bu soruyu sorarken Ördekayak’ın çıplak olan paytak ayağına bakıyordu (K6, s.28).
(DBAK→ “kişilerarası”: Lokman Ana ve Ördekayak arasında kişilerarası düzey, yürüme engellilerin fiziksel ve ruhsal gücünden kuşku duyulması,)
- Yaşadığı acılara ve paytak ayağına rağmen, büyükannesinin yanında masallar dinleyerek, masal gibi geçmişti günleri. Yaşlı kadının bir gün bile yüzünü asıp bir şeylere kızdığını görmemişti” (K6, s.84).

(DBAK→ “kişilerarası”: Ördekayak ve büyükannesi arasında kişilerarası düzey, “yaşadığı acılara ve paytak ayağına rağmen” sözünün engelliliğe olumsuz değer yüklemesi, engelli olmanın aslında üzücü bir durum olduğunun ancak iyi niyetli insanların varlığı sayesinde sorunların azalabileceğinin sezdirilmesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, sınırlı sayıdaki örnekte kişilerarası düzeyde kalıpyargının bulunması, grup düşmanlığı olgusunun ve onun bilişsel boyutunu oluşturan kalıpyargıların kişilerarası bir sorun olmaktan çok toplumsal bir sorun olduğunu düşündürmüştür. Benzer bir biçimde alanyazında da (Göregenli, 2013d: 27; Whitley ve Kite, 2010: 13) grup düşmanlıkları ve onun alt boyutları genellikle toplumsal bir sorun olarak ele alınmaktadır.

4.1.3.2. “Örgütsel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 bağlam birimi, “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan hiçbirinin “örgütsel” kategorisinde yer almadığı görülmüştür.

4.1.3.3. “Kurumsal” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde, bunlardan 39’unun “kurumsal” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu örneklerin sınırlı bir bölümü ekonomi, din, hukuk gibi toplumsal kurumlarla, büyük bir bölümü ise aile kurumuyla ilişkilidir. Bu durum en çok aile kurumunun kalıpyargılara içerik oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örnekler şöyledir:

- O bir baba ve babalar yaralanmaz. Onlar hep güçlüdür; onlar yıkılmaz, hastalanmaz. Ama işte benim babam yaralanmıştı. Hayır hayır! Bu düşünceyi silip attım aklımdan. Babam sadece biraz yorgundu. Ona asla ihanet etmeyecektim, asla yaralanmış olabileceğini kabul etmeyecektim (K20, s.57).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, babanın aile reisi ve evin direği olarak yıkılmaz/yenilmez görülmesi, babanın/erkeğin gücüne olan inanç)
- Titiz annem “Kedi falan istemem evde! Hem tüyü dökülür hem de kuşla kedi aynı yerde olmaz,” diye karşı çıktı ilk başta (K2, s.53-54).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, evi temiz tutmak gibi ev içi işlerde annenin belirleyici olması)
- Zeynel bodrumda oturdukları apartmanın kapıcısıydı. Karısı, Baran’a hamileyken İstanbul’a gelmişler ve mahallede marketçilik yapan memleketlisinin aracılığıyla bu apartmanın bodrumundaki bu küçük daireye yerleşmişlerdi. Esengül

merdivenleri ve apartman girişini siliyor, arada bir evlere temizliğe gidiyor; Zeynel de boş kaldıkça marketteki işlere yardım ediyordu (K15: s.11).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, kadına/anneye ve erkeğe/babaya yüklenen anlam ve değer arasında fark yaratılması)

“Kurumsal” düzeydeki kalıpyargı örneklerinin bazıları aile dışındaki toplumsal kurumlara (sözgelimi ekonomi kurumuna, eğitim kurumuna) doğrudan gönderme yapmaktadır. Hukuk ve siyaset kurumları ise ancak dolaylı göndermelerle ya da diğer kurumlarla ilgisi ölçüsünde bağlam birimlerindeki kalıpyargılara kaynak oluşturmaktadır. Örnekler şöyledir:

- Yazlıkları Çeşme’deydi. Şimdi bir ahabplarının düğünü için gidiyorlardı Gümüldür’e. O yüzden çocukları getirmemişler; evde kadına bırakmışlardı. [...] Gece dönmeyeceklerdi. Kadını, onları beklemeden çocukları doyurup yatırması için uyarmışlardı (K5, s.90).
(DBAK→ “kurumsal”: ekonomi kurumu, adaletsiz gelir dağılımı, zenginler ve yoksullar arasında alım gücüne dayalı ekonomik bölünme)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda kurumsal düzeydeki kalıpyargıların aile kurumu ile yakından ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu kategoride incelenen örnekler kalıpyargıların daha çok anne ve babanın aile içinde rolleri ve ilişkileriyle ilişkili olduğunu ve aile kurumunun geleneksel özelliklerine dayandığı söylenebilir.

4.1.3.4. “Kültürel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 109’unun “kültürel” kategoride yer aldığı görülmüştür. Kültürel düzeydeki kalıpyargılar DBAK içinde en fazla ağırlığı olan kategoridir.

Bu kategorideki örneklerin önemli bir bölümü atasözü ve deyim gibi kültürel düzeyde kalıplaşmış sözlere dayanmaktadır. Bu sözlerin toplum tarafından mutlak doğruymuş gibi görülmesi ya da büyük ölçüde değerli bulunması, kültürel düzeydeki kalıpyargıların eleştirilmesi önünde birer engeldir.. Sözgelimi “çocuk akı” (K1, s.60), “adam yerine koymak” (K10, s.17), “çocuk gibi ağlamak” (K19, s.64), “Turist demek para demek” (K2, s.104), “Büyük balık küçük balığı yutar” (K29, s.80), “De-li de-li, kulakları küpeli” (K8, s.19) gibi deyimler, atasözleri ve tekerlemeler bu kategoriye birer örnektir. Bir örnek şöyledir:

- Hay senin çocuk aklına şaşayım! Aklın karamsarlıktan kurtulamıyor mu genç adam? Sen geç bu korkuları, onları gece yarısı olmadan bulacağız, gönlünü ferah tut ve ihtiyar rehberine güven (K1, s.60).
(DBAK→ “kültürel”: dil/söz varlığı; ‘çocuk aklı’ deyiminde yaşçılık)

Bu kategorideki örneklerin bir bölümünde, kültürel bellekte yer edinmiş küçültücü/aşağılayıcı takma adlara başvurulduğu görülmüştür. “Deli” (K10, s.42, 64), “sağır” (K10, s.16), “cüce” (K30, s.5), “topal” (K29, s.95), “kepçe” (K12, s.102), “gâvur” (K5, s.71) gibi lakaplar toplumsal sıra düzende kimin kimden üstün olduğunu ya da aşağı kaldığını belirtmekte ve toplumsal güç dengelerini değiştirmeden sürmesini amaçladığı için önemlidir. Örnekler şöyledir:

- Topal Horoz bir gün küllükte eşinirken ayağına diken batmış. Dikeni alan Topal Horoz Yollara düşmüş. Az gitmiş, uz gitmiş, yorulup bir evin kapısını çalmış. Kapıyı açan kadına, “Hala, bu gece beni misafir eder misin?” demiş. Kadın, “Olur, git mutfakta yat!” demiş” (K29, s.95).
(DBAK→ “kültürel” dil/söz varlığı; yürüme engellilere “topal” denmesi)
- Dolmuşun parasını Samet verdi. “Bu seferlik benden,” dedi. Bence bana kepçe dediği için pişman (K12: sf.102).
(DBAK→ “kültürel” dil/söz varlığı, “kepçe”)

İncelenen kitaplarda kültürel düzeydeki kalıpyargıların mitik öğelerle, başka bir deyişle, bir ulusun köklü inanç ve uygulamalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Sözelimi “al karısı” ve “cadı” mitik anlamda kötücül kadınlardır ve bunlar örtük olarak cinsiyete dayalı kalıpyargı oluşturmaktadır. Benzer biçimde “kadın/doğa karşısında erkek/kültür ikiciliği” kökleri uzak geçmişe dayanan ataerkil inanç dizgesini yansıtmaktadır. Kısacası, incelenen kitaplarda mitik öğelere dayalı (mitik öğelerden beslenen) kültürel düzeyde kalıpyargılar bulunmaktadır. Örnekler şöyledir:

- Al Karısı denen bir yaratık tarafından takip edildiklerini söyledi. Tam bu esnada Akluzun, evet, dercesine başını sallayarak Bay Keskinzekâ’yı doğruladı. “Al Karıları kötü varlıklardır,” dedi Bay Keskinzekâ. Onlar gözlerine kestirdikleri çocuklara ve annelerine büyük belalar getirirler. “Onlar ateştedir ve tek gayeleri senin gibi temiz kalplere kötülük vermek, hastalık bulaştırmaktır.” (K17, s.193-194).
(DBAK→ “kültürel”: mitik öge; “al karısı”, cinsiyetçilik)
- Okulda öyle söylediler, kadın cadıymış. Ölülerini yakıp küllerinden büyü yapıyormuş. (K7, s.33).
(DBAK→ “kültürel”: mitik öge, “cadı”, cinsiyetçilik)

“Ruhsal büyüklük” toplumsal ilişkileri anlamak ve açıklamak için kullanılan bir kavramdır ve çoğu zaman fiziksel ya da yaşa dayalı büyüklüğü anlatmada kullanılır. İncelenen kitaplarda özellikle boyu ve yaşı büyük olanların diğerlerinden üstün

görüldüğü, başka bir deyişle, büyük olmaya olumlu, küçük olmaya olumsuz değer biçildiği görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- Okula gidince, bana büyüdüğümde ne olmak istediğimi sordular. Ben de deftere ‘mutlu’ diye yazdım. Bana soruyu anlamadığımı söylediler. Ben de onlara hayatı anlamadıklarını söyledim (K26, s.118).
(DBAK→ “kültürel”; ruhsal büyüklük, çocuğun ancak büyüyünce bir şey olabileceği düşüncesi, bağlamda anlamca olumlu)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların en çok kültürel yapıdan güç aldığı söylenebilir. Bu sonuç kalıpyargıların toplumbilimsel boyutunun çözümlenmesi ve eleştirel bir bakışla tartışılması gerektiğini düşündürmektedir; çünkü kültürel kalıpyargılar geçmişten bugüne kültürle aktarılmaktadır. Kültürel kalıpyargılar köklü bir geçmişe sahip olduğu, doğru/değişmez kabul edildiği ve “kadim bilgi” olarak nitelendirildiği için değişime dirençlidir. Whitley ve Kite (2010: 9)’in belirttiği gibi “Kalıpyargılar her bir bireyin kafasındaki resim olarak tanımlansa da aynı zamanda kültürün ayrılmaz bir parçası olan paylaşılmış inançlardan da kaynaklanır.” Kısacası, kültürel kalıpyargıların köklü bir geçmişe dayandığı, bu nedenle değişmez bir doğruyu dile getirdiği düşüncesi de başlı başına bir kültürel kalıpyargı olarak yorumlanabilir.

4.1.4. Birinci Alt Amacın Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın birinci alt problemi altındaki dördüncü alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin içerik özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin içerik özellikleri nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “kalıpyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin altı farklı düzey özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’in altı alt kategorisiyle açıklamıştır. “Kalıpyargı” kategorisinde “içeriğe bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’de

sıklığın en fazla “cinsiyet” (f: 83) kategorisinde olduğu, bunu sırasıyla “yaş” (f: 73), “fiziksel görünüm” (f: 38), “sınıf/tabaka” (f: 19), “ırk” (f: 8) ve “din” (f: 3) kategorilerinin izlediği görülmüştür.

Aşağıda sırasıyla “cinsiyet”, “ırk”, “din”, “yaş”, “fiziksel görünüm” ve “sınıf/tabaka” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.4.1. “Cinsiyet” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 83’ünün “cinsiyet” kategoride yer aldığı görülmüştür. “Cinsiyet” kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde en fazla ağırlığı olan kategoridir. Bu nedenle incelenen kitaplardaki kalıpyargıların çoğunlukla cinsiyetçi bir içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Sözelimi “insanoğlu” (K1, s.134), “anaç tavrı” (K32: 36), “adam yerine koymak” (K10, s.17), “babayiğit” (K10, s.97), “bilim adamı” (K10, 213), “büyük adam olmak” (K12, s.31), “al karısı” (K17, s.193), “sözünün eri” (K23, s.153), “balıkadam” (K29, s.75) gibi örnekler cinsiyetçi bir içeriğe sahiptir. Örnekler şöyledir:

- Er meydanına yürürken karşıma çıkmasını beklediğim ve beni yolundan çevirmeye çalışacak her koşula razıyım (K1, s.115).
(İBAK→ “cinsiyet”; “er meydanı” sözünde cinsiyetçilik, cinsiyetçi dil)
- Bir ana sabrıyla gözlemlemiş ve en ince ayrıntısına kadar olguyu kavramıştı (K10, s.112).
(İBAK→ “cinsiyet”; “ana sabrı” sözünde cinsiyetçilik, cinsiyetçi dil, cinsiyetçi işbölümü)

İncelenen kitaplarda “Kız dediğinyüzü gözü güzel olur.” (K33: s.26) ya da “Her kızın çantası ağır olurdu.” (K8: s.21) biçimindeki anlatımlarda tümel önermeler birer cinsiyetçi genelleme niteliği taşımaktadır. Bir örnek şöyledir:

- Kız dediğin yüzü gözü güzel olur, değil mi? Yok, bu bildiğin tek kaş. Sırtında, Tekirella kadar tüy... Hele yanakları... Offf! Babasından da sakallı. Gerçekten. Hastanede bazen bebekler karıştırmış ya... Bunu kesin bir maymun ya da uzaylıyla karıştırmışlar (K33: s.26).
(İBAK→ “cinsiyet”, “Kız dediğin...” ifadesinde cinsiyetçi genelleme)

Cinsiyet kategorisinde kodlanan kalıpyargılar incelendiğinde, bu kalıpyargıların önemli bir bölümünün cinsiyetçi işbölümüne dayandığı görülmüştür. Bu örneklerde kadın, özellikle çocuk bakma, yemek yapma, evi düzenli ve temiz tutma gibi ev içi işler yapmaktadır. Sözelimi aile bireyleri arasında erkek (baba, erkek çocuk ve diğer

erkekler) de bulunmasına karşın, mutfak işlerini yalnızca kadının (anne, kız çocuk ve diğer kadınlar) yapması ve her sabah babadan/erkekten önce uyanarak kahvatıyı hazırlamaya başlaması (K15: s.4) cinsiyetçi işbölümüne dayalı kalıpyargılar taşımaktadır. Öte yandan erkeklerin gelir getiren işlerde çalışması (K15, s.11), mesleğinde uzmanlaşmak için iş seyahatlerine çıkabilmesi (K3, s.23), savaşçı/asker olması (K16, s.142), apartman yönetimi gibi ev dışı görevler üstlenmesi (K22, s.29) cinsiyetçi kalıpyargıların birer örneğidir:

- Annesi çorba tenceresini getirip servis yapıyor, melodim annesine yardım ediyor. Tabaklar birer birer dolduktan sonra anne tencereyi mutfağa götürüyor (K1: s.28). (İBAK→ “cinsiyet”, yemek masasında baba rolündeki erkek karakter de bulunmasına karşın yemek servisini yalnızca anne rolündeki kadının yapması, anne rolündeki kadın karaktere yine kız çocuğun yardım etmesi, cinsiyetçi işbölümü)

İncelenen kitaplarda “cinsiyet” kategorisinde kodlanan örneklerde yaşlı kadınlar, bilişsel gerileme, unutkanlık sorunu ya da çoklu kişilik bozukluğu yaşamaktadır. Bu kalıpyargılarda “bunak” sözcüğü olumsuz bir tutumu ya da hoşlanmama durumunu ifade ediyor gibi görünmekte ve kalıpyargıdan çok önyargıya yakın bir duruş sergilemektedir; ancak kalıpyargıların içinde buldukları bağlam göz önüne alındığında, belirgin bir tutum olmadan da “bunak” sözcüğünün kalıpyargılarda yansız bir biçimde yer alabildiği görülmüştür.

- Aklımda yeniden bir ışık yanıyor, üçüncü kattaki bunak kadın ellerini yanağımdan aşağıya doğru çekerken eli cebime takılmıştı (K1: s.26). (İBAK→ “cinsiyet”, yaşlı ve unutkan kadın imgesi, “bunak” sözü)
- Geçmişin izi geçmişte. Geçmiş, bir yaşlı teyze. Bazen unuttur, bir anda hatırlar (K18: s.44). (İBAK→ “cinsiyet”, kadın imgesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “cinsiyet” kategorisinde kalıpyargıların görülmesinin nedeni günlük yaşamda, dilde ve kültürde cinsiyetçi kalıpyargıların bulunması olabilir; çünkü Güden (2006: 83) de dilde cinsiyet ayrımcılığı konusundaki yüksek lisans tezinde, dildeki cinsiyetçiliğin toplumdaki cinsiyetçilikle koşut olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüşten yola çıkarak dilin toplumsal algıyı, toplumsal algının da çocuk/gençlik kitaplarını etkilediği söylenebilir. Benzer bir biçimde Aslan (2010a: 35) çocuk ve gençler için önerilen 100 Temel Eser’de kadının cinsiyetçi bir bakış açısıyla sunulduğunu bulgulamıştır. Gündüz-Şentürk (2015: 107-108) de okulöncesi dönem çocukları için basılan resimli çocuk kitaplarında cinsiyetçi kalıpyargıların bazı

alanlarda azalsa da bazı alanlarda sürdüğünü bulgulamıştır. SEÇBİR (2012) tarafından gerçekleştirilen ders kitaplarında ayrımcılık konusundaki projenin cinsiyetçilik ile ilgili bulguları, ders kitaplarındaki cinsiyetçiliğin büyük ölçüde azaldığını; ancak aile içi cinsiyetçi işbölümünün, cinsiyetçi dil kullanımının ve ataerkil aile yapısının olumlandığı bulgulanmıştır. Oskamp ve diğerleri (1996: 36) de okulöncesi döneme seslenen ödüllü çocuk kitaplarında da cinsiyetçi kalıpyargıların olduğunu ve tam anlamıyla cinsiyet eşitliğinin sağlanamadığını bulgulamıştır. Sonuçta, alanyazındaki çalışmalar çocuklara/gençlere seslenen kitaplarda cinsiyetçi kalıpyargıların zaman içinde azaldığını; ancak bütünüyle ortadan kalkmadığını ortaya koymaktadır.

4.1.4.2. “İrk” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 8’inin “ırk” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. İrk kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde düşük ağırlığa sahip bir kategoridir; başka bir deyişle, incelenen kitaplarda ırkçı kalıpyargılar epey sınırlıdır. Bu kategorideki örnekler daha çok kültürel/mitolojik öğelerle geçmişten günümüze taşınan, bu nedenle eleştirme/soruşturma gereği görülmeyen kalıpyargılardan oluşmaktadır. Örnekler şöyledir:

- “Sen bu hanı biliyor musun?” dedim. “Çingeneler bütün hanları bilir,” dedi. Yüzüne baktım, gayet ciddi (K22, s.105).
(İBAK→ “ırk”; Çingeneler, bir ulus olarak ırklarla ilgili genelleme)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “ırk” kategorisindeki kalıpyargıların görülme nedeni, toplumların geçmişte yaşanan savaşlardan ya da sorunlardan kaynaklı etnik kökene yönelik genelleme yapma eğilimiyle açıklanabilir. Bu konuda Somersan (2013: 210)’ın belirttiği gibi toplumların bilinçaltındaki ulusçuluk düşüncesi, zaman zaman kalıpyargılara dönüşebilmektedir. İpşiroğlu (2013: 29) da pek çok çocuk ve gençlik kitabında vatanseverliğin ya da vatana bağlılığın değil, aşırı ulusçuluğun öne çıkarıldığını ileri sürmektedir. Moffet (2016: 77) de ödüllü çocuk kitaplarının toplumdaki ırksal çeşitliliği tam olarak yansıtamadığını ve bu nitelikte kalıpyargılar taşıdığını bulgulanmıştır.

4.1.4.3. “Din” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 3’ünün “din” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Din” kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde düşük ağırlığa sahip kategorilerden biridir; başka bir deyişle, incelenen kitaplarda dine dayalı kalıpyargılar çok az sayıdadır. Bu örnekler din öğretilerinin kendisinden çok toplumun indirgemeci/genellemeci bakış açısına ve kalıplaşmış söz varlığına dayanmaktadır.

- Çocuklardan biri yeni bir öneride bulundu, “Haydi Gâvur Mezarlığına gidip kuş avlayalım.” Gâvur Mezarlığı denen yer, onların “kovuk”una epeyce yakındı (K5, s.71).
(İBAK→ “din”; “Gâvur Mezarlığı” sözünde dine dayalı kalıpyargı, gayrimüslimlere yönelik ötekileştirme)

Bu kategorideki anlatımlara bakıldığında çocuk ve gençlik kitaplarında kültürün bir parçası olarak dine dayalı yargıların olduğu da görülmektedir. Ancak başka dinleri ya da inanışları küçümseyen ya da yok sayan anlatımlar değildir. Öte yandan bu kategoride din ve inanç özgürlüğünü olumlayan örneklerin de bulunması, ödüllü çocuk kitaplarında dinsel gruplara karşı saygı ve hoşgörünün pekişmesini sağlayabilecek niteliktedir.

4.1.4.4. “Yaş” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 73’ünün “yaş” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Yaş” kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip ikinci kategoridir. Örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

- Hay senin çocuk aklına şaşayım! Aklın karamsarlıktan kurtulamıyor mu genç adam? Sen geç bu korkuları, onları gece yarısı olmadan bulacağız, gönlünü ferah tut ve ihtiyar rehberine güven. (K1, s.60).
(İBAK→ “yaş”: “çocuk aklı” sözünde yaşa dayalı kalıpyargı)
- Yaşlı teyze deyince aklıma takma diş geliyor, ne yapayım. Bizim bir yaşlı teyzemiz var, onun bütün dişleri takma... (K18, s.53).
(İBAK→ “yaş”: yaşlılara ilişkin)
- Çocuk gibi ağlama bakayım, bak kocaman kız olmuşsun, buraya gelmişsin. Hemen sus! Annenle babanı üzme! (K19, s.64).
(İBAK→ “yaş”: “çocuk gibi ağlamak” deyimini, çocuklara ilişkin kalıpyargı)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “yaş” kategorisinde kalıpyargıların görülmesinin nedeni toplumda “genç” ve “yaşlı” kişilere yüklenen değer ve anlam arasında fark olmasıyla açıklanabilir; çünkü Çayır (2013b:167-168) toplumda yaşlılarla ilgili kalıpyargıların tüm yaşlıları bağımlı ve bakıma muhtaç kişilermiş gibi genellediğini belirtmektedir. Whitley ve Kite (2010: 25) de yaşlılık düşüncesinin çoğu zaman farkında olunmadan pekiştirildiğini, toplumda hemen göze çarpmadığını ve bazen çok iyi niyetli bir yaklaşımın gibi sunulduğunu belirtmiştir. Barnum (1997: 300) da incelediği gençlik edebiyatı kitaplarında yaşlılara yönelik kalıpyargıların olduğunu belirtmiş ve kitaplardaki kalıpyargıların yaşlı kişileri sağlıklı, önemsiz ve eğlencesiz kişiler olmakla genellediğini ortaya koymuştur. Bu görüşlerden yola çıkarak, incelenen kitaplardaki yaşa dayalı kalıpyargıların kültüre içkin anlayış ve algılayış biçimlerinden etkilendiği ileri sürülebilir.

4.1.4.5. “Fiziksel Görünüm” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 38’inin “fiziksel görünüm” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Fiziksel görünüm” kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip üçüncü kategoridir; başka bir deyişle, “cinsiyet” ve “yaş” kategorilerinden sonra “fiziksel görünüm” kategorisi gelmektedir. Fiziksel görünümün kalıpyargılara önemli ölçüde içerik sağladığı; başka bir deyişle, kalıpyargıların önemli ölçüde fiziksel görünüme dayandığı görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- Yav sen de Sat’lık halanın güğümü kimi, sağır mısın nesin? Deminden beri kimden konuşuyoruz ki biz? (K10, s.16).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, “sağır” sözünde engellilik durumuna dayalı kalıpyargı)
- “N’olmuş ki Delli Hassan’a?” “Yani nedir, kimdir, ner’dedir, nasıl bulunur? Söyle bi yol!” “Sana ne lan?” “Merak ediyorum hala be!” “Nedir, kimdir bilemem. Köyün asi delisi. Her şeye dik, âleme ters, yani buranın delisi anlayacağın!”(K10, s.22).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, “deli” sözünde engellilik durumuna dayalı kalıpyargı)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, toplumsal kalıpyargılar ile kitaplardaki kurgusal karakterlerin beden imgesi arasında ilişki olduğu düşünülmüştür; başka bir deyişle, fiziksel görünüme dayalı kalıpyargıların karakterlerin kendi bedenlerini nasıl gördüğü üzerinde belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Karakterlerin

ideal beden imgesine yakınlıkları özgüven duysusunun artmasıyla, uzaklıkları ise azalmasıyla ilişkili görülmüştür.

Öte yandan incelenen kitaplarda engellilik durumuyla ilgili kalıpyargıların da bulunması, bu kalıpyargıların bazı örneklerde olumlanmış bazı örneklerde olumlanmamış olması önemlidir. Bu konuda Ünal (2010: 129-130), çocuk kitaplarında engelli karakterleri incelediği çalışmasında engellilere yönelik kalıpyargıların olduğunu bulgulamakta; ancak tarihsel süreçte bu kalıpyargılarda azalma olduğunu da ortaya koymaktadır. SEÇBİR (2015: 2) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da ders kitaplarında engellilerin kendi başlarına sokağa çıkamayan, karşıdan karşıya geçemeyen ya da bir işte çalışamayan kişiler olarak betimlendiğini ortaya koymaktadır. Kısacası, çocuk ve gençlik edebiyatında fiziksel görünüme ve engellilik durumuna ilişkin kalıpyargılar da bulunmaktadır.

4.1.4.6. “Sınıf/Tabaka” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “kalıpyargı” kategorisinde kodlanan toplam 169 örnek, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 19’unun “sınıf/tabaka” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Sınıf/tabaka” kategorisindeki kalıpyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip dördüncü kategoridir; başka bir deyişle, “cinsiyet”, “yaş”, “fiziksel görünüm” kategorilerinden sonra “sınıf/tabaka” kategorisi gelmektedir. Örnekler şöyledir:

- Büyük balık küçük balığı yutar, güçlülerin güçsüzleri ezeceği anlamına gelen bir atasözüdür. Bu atasözüne bakacak olursanız, zorluklarla mücadele etmek için inancınızı da kaybedebilirsiniz. İşte şimdi yeridir, Küçük Kara Balık kitabını okursanız bu atasözünden kuşku duyabilirsiniz (K29, s.80). (İBAK→ “sınıf/tabaka”, “Büyük balık küçük balığı yutar” atasözünde toplumsal ve ekonomik güce dayalı kalıpyargı)
- Yatakhane gene arama yapılmış, bulunamamıştı güzel ceketim. Nagehan’ın annesinin diktiği etekler de, sınıfın en zengin, en güzel kızının dolabından çıkmış o aramada! Çok şaşırdık, çok üzüldük (K19, s.82). (İBAK→ “sınıf/tabaka”, zengin-yoksul karşılaştırmasında toplumsal sınıfa dayalı kalıpyargı bulunması)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “sınıf/tabaka” kategorisindeki kalıpyargıların toplumsal yaşamın bir yansıması olarak çocuk ve gençlik kitaplarında da bulunduğu görülmektedir. Whitley ve Kite (2010: 23), toplumsal sınıfa dayalı kalıpyargılar ile etnik köken, dinsel inanç ve grup kimliği arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır?)

Bu çalışmanın ikinci alt amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırma sonunda, 32 kitapta önyargılara ilişkin anlatımların olduğu, 2 kitapta ise olmadığı görülmüştür. Önyargılara ilişkin iletilerin olduğu kitaplar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32, K33 ve K34; önyargılara ilişkin iletilerin olmadığı kitaplar ise K24 ve K31’dir. Kalıpyargılara ilişkin iletilerin olduğu 32 kitapta, toplam 718 örnekte önyargıları olumlayan ya da olumlamayan iletiler bulunduğundan, 718 örnek “önyargı” alt kategorisinde kodlanmıştır.

“Önyargı” kategorisi kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’dir. Bu alt kategoriler, araştırmanın alt problemlerinin verildiği sıraya uygunluk göstermektedir. Daha açık bir deyişle, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıları” olumlayan ya da olumlamayan iletiler varsa,

- a) “Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusu “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK),
- b) “Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusu “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK),
- c) “Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusu “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK),
- d) “Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?” sorusu “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) ile ilgili bulgularla yanıtlanmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacı altındaki bu dört alt amaçla ilgili incelenen tüm kitaplardaki bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

İkinci Alt Amaca (Önyargıya) İlişkin Bulgular

	Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler (DYBAK)	Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler (GBBAK)	Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler (DBAK)	İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler (İBAK)
K1	42	42	42	56
K2	45	45	45	65
K3	49	49	49	60
K4	12	12	12	16
K5	43	43	43	46
K6	20	20	20	30
K7	35	35	35	55
K8	45	45	45	66
K9	19	19	19	34
K10	48	48	48	70
K11	9	9	9	10
K12	39	39	39	60
K13	1	1	1	1
K14	2	2	2	3
K15	19	19	19	24
K16	28	28	28	53
K17	46	46	46	79
K18	16	16	16	29
K19	37	37	37	66
K20	29	29	29	42
K21	11	11	11	13
K22	11	11	11	13
K23	19	19	19	29
K24	0	0	0	0
K25	4	4	4	8
K26	8	8	8	12
K27	20	20	20	30
K28	16	16	16	29
K29	16	16	16	24
K30	1	1	1	2
K31	0	0	0	0
K32	22	22	22	29
K33	5	5	5	6
K34	1	1	1	1
TOPLAM	718	718	718	1061

Tablo 8'in yatay gözelerinde çalışma grubundaki tüm kitaplar, dikey gözelerinde ise "önyargı" kategorisindeki bulguların "ikincil alt kategorilere" göre dağılımı yer almaktadır. İkincil alt kategoriler, dört alt kategoriye ayrılmaktadır: DYBAK, GBBAK, DBAK ve İBAK. İncelenen kitapların 32'sinde "önyargı" ile ilgili anlatımların bulunduğu, 2'sinde (K24 ve K31) ise bulunmadığı görülmektedir. DYBAK, GBBAK ve DBAK'ın toplam puanları 718, İBAK'ın toplam puanı 1061'dir.

4.2.1. İkinci Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?)

Çalışmanın ikinci alt amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönünü belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı duygusal yön özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’in üç alt kategorisiyle açıklamıştır. “Önyargı” kategorisinde “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’de “olumsuz” (f: 602), “olumlu” (f: 96) ve “karışık” (f: 20) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “olumlu,” “olumsuz” ve “karışık” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.1. “Olumlu” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 96’sının “olumlu” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki önyargıların 96’sı duygusal yön bakımından olumlu niteliktedir. Bu örneklerin olumlu nitelikte görülmesinin nedeni, demokrasi kültürünü artırmaya ya da ayrımcı kültürü azaltmaya yönelik olumlu bir bakış açısı taşıyor olmasıdır. Sözelimi “küçük yaşına rağmen” (K16: s.73; K20: s.52), “ilerlemiş yaşına rağmen” (K16: s.165; K18: s.62), “kadın çok yaşlı olmasına rağmen” (K17: s.107), “bunca ileri yaşına karşın” (K4: s.42) örneklerinde yaşa dayalı önyargıların bütünüyle doğru olmadığı; çünkü bu önyargıları çürütebilecek karşıt örneklerin de bulunduğu sezinletilmektedir.

- Demirhan bu yaşlı adamın arkasından bakarken onun ilerlemiş yaşına rağmen nasıl da hızlı hareket edebildiğini görerek şaşırды (K16, s.165). (DYBAK→ “olumlu”: önyargıları çürütebilecek karşıt örnek)
- Kadın çok yaşlı olmasına rağmen bir an olsun yürümekten yorulmamış ve etrafı yoklamaktan usanmamıştı (K17, s.107). (DYBAK→ “olumlu”: önyargıları çürütebilecek karşıt örnek)

Bu kategorideki bazı örnekler, insanlara önyargılarla yaklaşmamak gerektiğini, bunun yerine insanları tanımak ve anlamak için çaba göstermek gerektiğini duyumsatmaktadır. Örnekler şöyledir:

- Hadi ama... Beni tanıımıyorsunuz bile. Korkutucu değilim. Sadece biraz... erkek Fatma'yım. Benden niye korkuyorsunuz ki? (K3, s.115).
(DYBAK→ “olumlu”: tanıma çabası)
- (Kadriye Öğretmen) Bir ara, sır verir gibi onun cadı olabileceğine dair şüpheleri olduğunu söyledi. Biz gülünce biraz bozuldu. Hasan'a, benim de bir zamanlar onu hayalete benzettiğimi söylemedim. “Bilmediğimiz şeylerden, tanımadığımız insanlardan korkarız ve çeşitli yakıştırmalarda bulunuruz. Tanıyınca fikrimiz değişebilir,” dedim sadece (K9: s.83).
(DYBAK→ “olumlu”)

Bu kategorideki bazı örnekler, önyargıların zamanla değişebildiği ve insanları önyargılara göre yargılamamak gerektiği duyumsatılmaktadır. Ayrıca insanların grup kimliğinden ayrı bir bireysel kimliği bulunduğunu sezinletilmektedir. Örnekler şöyledir:

- Ders aralarındaki ya da mandolin kursundaki ateşli maç tartışmalarına bazen ben de katılıyorum. Biz kızlar da futboldan anlar olduk artık. Penaltı, korner gibi bir sürü kuralı biliyoruz (K19, s.25).
(DYBAK→ “olumlu”: önyargının değişmesi)
- Ayrılık zor oldu. İki üç günde alışıp birbirimizi sevmiştik. O katı diye bildiğimiz Almanlar'ın bile gözleri doldu. Tabii, bizim de... (K19, s.151).
(DYBAK→ “olumlu”: önyargının değişmesi)

Bu kategorideki bazı örnekler farklılıkları doğal karşılamak ve çeşitliliğe değer vermek gerektiğini sezinletmektedir. Sözelimi “Sonuçta o da bir çocuktur işte.” (K16, s.61), “Hepimiz insanız işte.” (K19, s.14), “Aynı güneşin insanlarıyız bizler.” (K21, s.134) gibi anlatımlar, insan olmanın değerini ve onurunu duyumsatmaktadır. Bu örnekler, önyargılı olmamak ve tüm insanlığı sevgiyle/saygıyla anlamak gerektiği yönünde olumlu iletiler taşımaktadır. Örnekler şöyledir:

- Hepimiz insanız işte. Kimimiz siyah, kimimiz sarı saçlı, uzun ya da kısa boylu. Herkes farklı yerde doğmuş, anneleri babaları ayrı. Bu yüzden de bazen başka dilde konuşuyor, başka şarkılar söylüyorlar. Bu farklılıklar güzel (K19, s.14).
(DYBAK→ “olumlu”: çeşitliliğe değer verme, birlik ve bütünlük)
- Sonra... Dimitri'nin yüzüne baktı Paula, fazla mı ileri gitmişti, Dimitri gülümsüyordu, yoo ırkçı biri değildi o, tam tersine, bir dünya insanıydı. Üstelik Ata'nın doğduğu müze evin müdürüydü. “Aynı güneşin insanlarıyız bizler...” diyen bir hümanistti (K21, s.134).
(DYBAK→ “olumlu”: birlik ve bütünlük)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, önyargıları çürütebilecek karşıt örneklerin grup düşmanlıklarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Bu karşıt örnekler,

önyargının hedefi olan grubun saf, türdeş, benzeşik olduğu algısını değiştirmek açısından önemlidir; çünkü Çuhadar-Gürkaynak (2013: 262)'in da belirttiği gibi “De-kategorizasyon grup sınırlarının geçişkenliğini kolaylaştırır, grup üyelerinin daha kolay bireyselleşmesini sağlar ve hedef grubun tamamına karşı olan ayrımı silikleştirir.” Ayrıca insanlara önyargılarla değil de anlama ve tanıma çabasıyla yaklaşmanın grup düşmanlıklarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Morin (2013: 66-69)'in de belirttiği gibi insana özgü anlama, öznenin özne tarafından bilinmesini içerir. İnsanlar arası anlayışın gelişmesi ise önyargı gibi indirgeyici ve basitleştirici inançların yerine anlayış etiğinin gelişmesini sağlar. Ayrıca bu bulgular toplumsal etkileşimin de grup düşmanlıklarını azaltmada etkili olduğunu düşündürmektedir. Önyargıların azaltılması için grupların birbirlerini tanımasını öngören “Gruplararası İlişki Kuramı” da grupların birbirini tanıması, yakın ilişkiler kurması, ortak bir amaç için bir arada olması yoluyla önyargıları azaltılabileceğini ileri sürer.

4.2.1.2. “Olumsuz” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 602'sinin “olumsuz” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 602'si duygusal yön bakımından olumsuz niteliktedir. Bu örnekler demokrasi kültürünü artırmayacak, ayrımcı kültürü bilerek ya da bilmeyerek pekiştirecek olumsuz bir bakış açısı taşımaktadır. Örnekler şöyledir:

- Akel'e cevap vermek için bir süre düşünüyorum, benim yaşımdaykiler pek kötülük düşünmez, birbirinin kuyusunu kazmaya çalışmaz yani... Ama büyüklerin dünyası çok daha karmaşık, bunu kabul ediyorum. Aslında biraz da korkuyorum onların dünyasına girmeye (K1, s.62). (DYBAK→ “olumsuz”)
- Yaşlı amca yol boyunca ya uyudu ya somurttu; ili kelime bile etmedi ki ona oyun oynamayı teklif edebileyim. Hele yolun sonuna doğru iyice koptu; bazı hesaplar yaptı durdu. Kısaca yaşlılarla seyahat çok zordu” (K10, s.10). (DYBAK→ “olumsuz”)
- Hatta bir keresinde, adamın birinin mayosu çıktı. Düşerken mayosu direğe takıldı kaldı, çırılçıplak denize atladı adam. Erkekler telaşlandı. Kadınlar, kızlar hemen başka yöne baktılar” (K19, s.26). (DYBAK→ “olumsuz”)
“Daha çok gençsin. Değişmek istersen yüz defa değişebilirsin.” Bu ihtiyarlara çok kızıyorum. Her şeyi bildiklerini sanıyorlar. Tek kelime etmeden kapıya yöneldim. Arkamdan seslendi. “Kitabın sayfalarını kıvrımadan getir. Satmam yoksa.” Evet, her şeyi biliyorsunuz siz! (K22, s.17). (DYBAK→ “olumsuz”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında önyargıların olumlandığı örneklerin görülmesi değişik yönlerden yorumlanabilir. Birincisi, önyargılar toplumsal ve kültürel bir olgu olduğu için dil aracılığıyla çocuk ve gençlik kitaplarında da yer bulabilir; başka bir deyişle, genel anlamda dil önyargıların taşıyıcı olduğuna göre çocuk ve gençlik kitaplarının dilinde de bilerek ya da bilmeyerek önyargılar bulunabilir. Bu konuda Göregenli (2013d: 26) de dilin önyargının en önemli araçlarından biri olduğunu belirtmiştir. İkincisi, incelenen kitaplarda cinsiyetçi, ırkçı ya da yaşçı önyargıların yinelendiği/pekiştirildiği örnekler vardır; ancak bunlar çoğu zaman yazınsal kurguda çatışma oluşturmak ve konuyu yapılandırmak amacıyla kullanılmıştır. Sever (2012: 127)'nin de belirttiği gibi “Çocuklara seslenen edebiyat yapıtlarında yazarlar, konuyu oluşturabilmek için yaratıcı güçlerini kullanarak bir olay kurgular. Kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır.” Kısacası, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında belirli örneklerde önyargılar olumlansa da okuru kışkırtmaya ya da okur üzerinde ağır bir baskı oluşturmaya yol açacak bir anlayış bulunmamaktadır.

4.2.1.3. “Karışık” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 20'sinin “karışık” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki kalıpyargıların 20'si duygusal yön bakımından hem olumlu hem de olumsuz niteliklere birlikte sahiptir. Bu örnekler hem demokrasi kültürünü artırmaya/ayırıcı kültürü azaltmaya hem de demokrasi kültürünü azaltmaya/ayırıcı kültürü artırmaya yönelik bakış açılarını birlikte taşıyor olmasıdır. Örnekler şöyledir:

- “Nasıl ki bu adam?” “Valla kimine göre uzun boylu, kimine kısa. Bazısı minik der bazısı yarma. Siyah elbiseli, simsiyah... Ama ondan kötülük gelmez.” Hiç anlamadım be! Görünüşü belki korkunç, ama kötülük gelmez ha, nasıl iş bu? (K10, s.19).
(DYBAK→ “karışık”)
- İçeri Zehra girdi. Elinde kâğıt kalem. Sevindi mi acaba? Ben sevinirim onu görünce. Utanırım biraz. Kulaklarım kızarır. Kulaklarım çok büyür benim. Kızardıysa görür kesin. Saklayamam ki! Olsun, görsün! (K12, s.80).
(DYBAK→ “karışık”)
- Ah, biraz daha kalabilseydim, belki Ege'ye de rastlardım; beni İstanbul'da görmesi ne iyi olurdu. Öyle kendi başımıza sokakta dolaşırken, elimizde dondurmalarla mesela... Hem serseriler de yaklaşmazdı yanımıza (K19, s.45).

(DYBAK→ “karışık”, kızların erkeklerden ve yetişkinlerden bağımsız yürümelerinin olumlanması (“olumlu”), serserilerin yaklaşması olasılığına karşı erkeğin kurtarıcı olarak görülmesi (“olumsuz”), hem “olumlu” hem “olumsuz” iletilerin bulunması “karışık”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında önyargıları hem olumlayan hem de olumlamayan iletilerin bir arada bulunduğu örnekler, çocuk/genç okura çok yönlü ve eleştirel düşünme olanağı sunması bakımından önemlidir. Bu örnekler bir yandan toplumun önyargılı bakış açısını yansıtmakta diğer yandan bu bakış açısını eleştirmekte ve sorgulamaktadır; bu nedenle “karışık” kategorisindeki önyargı örneklerinin yazınsal iletişim yoluyla grup düşmanlıklarının azaltılmasına katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Whitley ve Kite (2010: 11)’ın da belirttiği gibi “Herhangi bir kişinin bir başka kişiden hoşlanma ya da hoşlanmama gibi bir duygusal karar verirken, çok az bir bilinçli düşünceye başvurur. Bu kişinin duygusal tepkileri olumlu, olumsuz ya da her ikisinin birleşimi biçiminde görülebilir. Duygusal tepkiler karışık olduğunda, kişi kararsız bir duygusal tepki verebilir ya da yanıtları olumlu ve olumsuz duyguların daha belirgin olmadığı ile belirlenebilir”. Alanyazında (Aslan, 2014b: 55; Sever, 2012: 198) belirtildiği gibi çocuk ve gençlik kitapları dil ve anlatım özellikleriyle okurun düşünce eğitimi sürecini desteklemelidir. “Karışık” kategorisindeki örnekler de okurun düşünce eğitimi sürecini destekleyebilecek bir gizilgüce sahiptir; çünkü bu örnekler toplumsal gruplara ilişkin kalıplaşmış tutumları eleştirmeye, sorgulamaya, değişik yönleriyle sorgulamaya başlamanın ilk adımı olarak görülebilir. Çocuk/genç okurun bu düşünme sürecine etkin bir biçimde katılması ve kendi tutumlarını eleştirel bir bakışla değerlendirebilmesi grup düşmanlıklarının azalmasına da katkı sağlayabilir.

4.2.2. İkinci Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler (GBBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?)

Çalışmanın ikinci alt amacı altındaki ikinci alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin biçim özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıları” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı biçim özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)’in üç alt kategorisiyle açıklamıştır.

“Önyargı” kategorisinde “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)’de “hemen göze çarpmayan” (f: 387), “apaçık” (f: 240) ve “karışık” (f: 91) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” kategorilerinde kodlanan önyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. “Apaçık” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 240’ının “apaçık” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bir başka deyişle, incelenen kitaplardaki “önyargı” örneklerinin 240’ı genellikle kasıtlı olmayan edimlerin sonucudur ve görünürlük bakımından apaçık, kolaylıkla kanıtlanabilir niteliktedir. Bu konuya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Örnekler şöyledir:

- Kerkes Hala, bu yaratığın kendileri için bir tehdit oluşturmadığının farkındaydı. Çünkü bu yaratık yalnızca erkeklerden hoşlanmazdı. Kadınlaraysa bulaşmazdı (K17, s.177).
(GBBAK→ “apaçık”: hoşlanmama)
- [Kürtlerin] Türk kızlarından terbiyesizlik öğreneceğini düşünüyormuş (Adar’ın) ailesi (K27, s.64).
(GBBAK→ “apaçık”: kötü olduklarını düşünme)

Bu kategorideki bazı örneklerde, toplumsal gruplara ilişkin korku, nefret, öfke, üzüntü gibi duygular apaçık bir biçimde görülmüştür. Bu duygular önyargıların/tutumların yönünü açıklamaktadır. Sözelimi “onun bizim gibi Misyalı değil, bir Galyalı olduğu anlayınca korkmak” (K16, s.60), “oğlanlardan nefret etmek ve korkmak” (K19, s.44), “küçük kardeşin ‘abla’ dememesine öfkelenmek” (K19, s.30), “sırf yaşlı olduğu için her şeyi bildiğini ve küçüklere emir verebileceğini düşünenlere öfkelenmek” (K19, s.30), “erkekleri dansa davet eden Alman kızları ayıplamak” (K19, s.131), “ünlü ve başarılı bir anne babanın fiziksel engelli çocuğu olmaktan utanç duymak” (K20, s.5) vb. örneklerde tutumlar ve duygular bir arada yer almıştır.

- Tam apartmanın kapısına yaklaşmıştı ki, birden mahallenin haylaz çocukları çevremizi sarıverdi. İki üç tanesi, ‘Bu benim,’ deyip bana sarılmaya çalışıyor, iki üçü de Ayşe’ye. Çantalarımızı çekiştiriyor, kolumuzu tutuyorlar, ne yapacağımızı şaşırdık. İkimiz de bağırıp çılgın gibi ağlamaya başlayınca, mahalleli esnaf koştu, bizi kurtardı elinden. Çocukları da kovaladı. Hayatımda hiç bu kadar çok korkmamış, nefret etmemiştim oğlanlardan (K19, s.44).
(GBBAK→ “apaçık”: nefret)
- Biz oturunca başka bir kız Ege’yi dansa kaldırdı, Kerem de beni. Bunlar da ne rahat! Bizim oralarda erkekler kızları dansa kaldırır, burada isteyen istediğini kaldırıyor (K19, s.131).
(GBBAK→ “apaçık”: ayıplama)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “apaçık” kategorisinde önyargıların bulunması çocuk ve gençlik kitaplarında toplumsal gruplara ilişkin tutumların doğrudan ve açıkça belirtildiği ve böylece bir yaşam gerçekliği olarak grup düşmanlıklarının konu edildiği ileri sürülebilir. Öte yandan incelenen kitapların genel yazınsal kurgusunda genel anlamda yetkeci ve baskıcı bir anlayışın olumlanmamış olması, “apaçık” önyargıların konuyu yapılandıran bir çatışma ögesi olarak kullanıldığını düşündürmüştür. Ayrıca, farklı karakterlerin duygu ve düşünce dünyasının yansıtılması okurların eşduyum kurabilmesine ve “öteki”ni anlayabilmesine olanak sağlayabilir. Bu nedenle “apaçık” önyargıların kurgudaki sunuluş biçimi göz önüne alındığında, bu örneklerin toplumsal sorunlara duyarlı olmaya, “öteki” olanı anlamaya ve onunla eşduyum kurmaya katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

4.2.2.2. “Hemen Göze Çarpmayan” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 387’sinin “hemen göze çarpmayan” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki önyargıların 387’si genellikle toplumun doğal, normal ve olağan kabul ettiği edimlere dayandığı için ilk bakışta fark edilemeyecek derecede örtüktür. Ayrıca “hemen göze çarpmayan” önyargıların kanıtlanması “apaçık” önyargıların kanıtlanmasına göre daha zordur. Bu konuya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Örnekler şöyledir:

- Almanca öğretmeni Seyla Hanım, şefkatli bir kadın. Siyah saçlı, beyaz tenli, sürekli gülümsüyor... Bu durum biraz olsun rahatlatıyor beni. Ders arasında, tıpkı annem gibi tembihlerde bulunuyor: “Aman yavrum, ayaklarınızı sıcak tutun, böbreklerinizi üşütmeyin! (K19, s.66).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”: ahlak dersi)
- Bakma sen öğretmenin yanında hep kitaplardan konuştuğuna, bebeklere bayılıyor Nisanur. Bence kızların hepsi böyle zaten! (K15, s.84).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”: tanı koymak)
- Konuşurken bile orada [babamın alınının ortasında] o çizgi. Ben de ciddiğim. Kızdım gibi yaptım. Babama benzedim mi acaba? Ona benzemek isterim ben” (K12, s.19).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”: rol-model)
- Silivri’den İstanbul’a giden yol üstündeki reklam panolarını ezbere biliyordum. Bembeyaz çamaşırları asan kadınla elinde çamaşır sepeti olan küçük kızın olduğu deterjan reklamından kısa bir süre sonra İstanbul’a giriyorduk [...] Kızın örgülü sarı saçları, etekleri kabarık elbisesi var. [...] Kızın elbisesi karpuz kollu, yakası dantelli. Çok beğeniyorum. Kendisine mandal uzatan kızına gülerek bakıyor... (K19, s.37).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”: rol-model)
- Bana da yol gözükümüştü. Babama göre, doğuma kadar ayakaltında dolaşmamalıymışım. Sanki ben ayaklarına dolanacaktım. Koskoca adam olmuştum, o yaz tam on üç yaşına basmıştım. Daha ne oldu ki? (K10, s.9).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”: emir)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplardaki önyargıların olağan durumlar olarak görüldüğü düşünülmüştür; çünkü bu kategorideki örnekler, gerçek yaşamda da genellikle normalleştirilen bu nedenle önyargı olup olmadığı bile fark edilemeyen türdedir. Bu konuda Çayır (2013b: 169), toplumsal grupların kendilerine atfedilen önyargılara uygun davrandıklarını, üzerlerindeki baskıyı içselleştirdiklerini ve olağan görmeye başladıklarını belirtmiştir. Whitley ve Kite (2010: 373) da diğer önyargı biçimlerinde farklı olarak “hemen göze çarpmayan” biçimdeki önyargıların genellikle kasıtsız olduğunu ve gündelik dilde çok yaygın olarak görüldüğü ifade etmiştir. Göregenli

(2013d: 19) de önyargıların çoğu zaman gündelik yaşamın bir parçasıymışçasına yaşandığını, bu nedenle önyargıların sıradanlaşmış ve normalleşmiş inançlar/tutumlar olarak görüldüğünü belirtmiştir. Gay (2014: 9-10) de önyargıların kültürel dokunun ve toplumsal değerler dizgesinin derinlerine işlediğini, bu önyargılar eleştirilmedikçe düpedüz “normal” ve “doğru” gibi algılanmayı sürdüreceğini ileri sürmüştür.

4.2.2.3. “Örtük” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 91’inin “örtük” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki “önyargı” örneklerinin 91’i ancak derin bir okumayla/incelemeyle görülebilecek kadar saklıdır. Ayrıca kanıtlanması da diğer iki kategoriye göre çok daha zordur. Bu konuya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Örnekler şöyledir:

- İçten içe kardeşine dış bileyen abla, yeni evlilerin odasını kendi elleriyle hazırlamak istediğini söyleyince, herkes, “Ah ne ilgili abla!” diyerek kıza izin vermiş. Ama abla kardeşi için ölümcül bir tuzak hazırlamak amacıyla istemiş bunu. Delikanlı odaya girince, ablasının kurduğu tuzakla ortadan ikiye bölünmüş (K29, s.59).
(GBBAK→ “örtük”)
- Kasım Emmileri, Dudu Teyzeleri düşündü. Anne ve babasının öğretmen arkadaşları gibi değildi onlar. Daha iyi bir yaşam istediklerine tanık olmamıştı hiç. Bunca yoksulluk, bunca acı çektikleri halde bir gün bile yakındıklarını duymamıştı. ‘Kader’ diyorlardı. Ümmü Teyze’nin ‘Alnımızın yazısı bu,’ dediğini kaç kez duymuştu (K5, s.84).
(GBBAK→ “örtük”)
- Allah kahretsin, yine yetişemedim. Yetişsem ne olacaktı ki bu zilliyle uğraşmaktan kafamı toparlayıp yanıt oluşturamamıştım. Kız almış başını gidiyordu. Pis! (K10, s.57).
(GBBAK→ “örtük”, “zilli”, küçültücü dil)
- “Anne turistlerin kanı yeşil mi?” “Bunu da nereden çıkardın, Ayça? Onlar da bizim gibi insan, kanları elbette kırmızı.”, “Simsiyah Araplar’ın da mı öyle?” “Elbette”, “Her şeyleri mi aynı? Yani popoları, her şeyleri işte” (K19, s.14).
(GBBAK→ “örtük”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “örtük” kategorideki önyargıların “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) içinde düşük bir ağırlığa sahip olması, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında genellikle kasıtlı ve kötü amaçlı önyargıların epeyce sınırlı olduğunu düşündürmüştür. Var olan örneklerin ise genellikle konuyu yapılandırmak için çatışma yaratmak amacıyla kullanıldığı göz önüne alınırsa, incelenen

kitaplarda ideolojik eğilimler doğrultusunda açık bir güdüleme yapılmadığı söylenebilir. “Örtük” kategorisindeki önyargıların düşmanca şaka yapma, takma ad takma, patronmuş gibi konuşma vb. biçimlerde görülmesi, çocuk ve gençlik kitaplarında örtük önyargıların bulunduğunu ortaya koymaktadır; ancak bu önyargıların sayıca sınırlı olması ve genel yazınsal kurguda olumlanmaması çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatında istendik bir gelişmenin olduğunu düşündürmüştür. Bu konuda Ussery (2006: 62) de ödülle değer görülmüş çağdaş çocuk kitaplarında yazarın genellikle saldırgan ya da küçültücü dil kullanmadığını bulgulamıştır.

4.2.3. İkinci Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın ikinci alt amacı altında yer alan üçüncü alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin düzey özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin dört farklı düzey özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’in dört alt kategorisiyle açıklamıştır. “Önyargı” kategorisinde “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’de “kültürel” (f: 432), “kurumsal” (f: 169), “kişilerarası” (f: 99) ve “örgütsel” (f: 18) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “kişilerarası,” “örgütsel,” “kurumsal” ve “kültürel” kategorilerinde kodlanan önyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.3.1. “Kişilerarası” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 99’unun “kişilerarası” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen

kitaplardaki önyarguların 99'u kişinin ya kendisiyle ya da bir başka kişiyle çatışması biçimindedir. Ayrıca düzeye bağlı diğer kategorilerle karşılaştırıldığında “kişilerarası” kategorisi daha sınırlı ve durumsal örnekleri kapsamaktadır. Bu konuya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Örnekler şöyledir:

- İyice yaşlandım artık, sözü buraya getirinceye kadar ne çok geveledim (K1, s.127).
(DBAK→ “kişilerarası”: bireysel düzey, içselleştirilmiş önyargı)
- Aynadaki görüntüsüne bakıyordu Bayan Pimpirik. Dümdüz, üstelik açık sarı ve seyrek saçları, ince uzun yüzünün üstünde mısır püskülü gibi duruyordu ve o bundan hiç mi hiç hoşlanmıyordu (K9, s.8).
(DBAK→ “kişilerarası”: bireysel düzey, içselleştirilmiş önyargı)

Düzeye bağlı alt kategoriler (DBAK) içinde “kişilerarası” kategorisinde kodlanan önyarguların bir bölümü “bireysel düzey” niteliği taşıırken bir diğer bölümü “kişi-kişi düzeyi” niteliği taşır. Bu iki düzey arasında çok keskin bir ayrım olmamasına ve bu düzeyler çoğu zaman iç içe geçmesine karşın ayırıcı birkaç özellik fark edilmiştir. “Bireysel düzey” kişinin kendisiyle ilgili olan ya da kendi tutum ve davranışlarıyla sınırlanan düzeye karşılık gelirken, “kişi-kişi düzeyi” daha çok iki kişinin karşılıklı konuşması, birbirleri hakkında yorum yapması durumlarında görülmüştür. “Kişi-kişi düzeyi”ndeki örnekler şöyledir.

- Oğlum şu kızlar da çok ödlele ya! (K2, s.15).
(DBAK→ “kişilerarası”: kişi-kişi düzeyi, iki erkek çocuğun konuşması)
- “İyiymiş, peki kaç lira?” “Harf başına on lira alırım, yani otuz lira.” Yüzü asıldı çocuğun. “Pahalıymış.” “Kimin oğlusun sen?” “Kasap Haşmet’in” “Eee, daha ne? Babanda para çöktür” (K7, s.48).
(DBAK→ “kişilerarası”: kişi-kişi düzeyi, Mumcu Nuran ile Kemik Aziz’in konuşması)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarında “kişilerarası” kategoride yer alan örneklerin sayıca sınırlı olması incelenen kitaplarda önyarguların genellikle tekil bir olay değil, örgütlü ve kurumsallaşmış bir olgu olduğunu düşündürmüştür. Örneklerin genellikle kurguda kişi-kişi çatışması oluşturmak ve konuyu yapılandırmak amacıyla kullanılmış olması da bu önyarguların okurun üzerinde dayatmacı ve yetkeci etki bırakmayacağını düşündürmüştür. Ayrıca, “kişilerarası” kategorideki birçok örneğin olumlanmamış olması, başka bir deyişle, eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmış olması da önemlidir. Kısacası, incelenen çocuk ve gençlik kitaplarında kişilerarası önyargular sayıca sınırlıdır, bu örnekler genellikle kurguyu yapılandırma amacı taşımaktadır, bu örneklerin okurda dayatmacı/yetkeci bir etki

bırakma olasılığı düşüktür; çünkü pek çok örnekte önyargılar olumlanmamış, tersine eleştirilmiştir.

4.2.3.2. “Örgütsel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “düzeğe bağı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 18’inin “örgütsel” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, örgütsel düzeydeki önyargılar diğerkategorilere göre sayıca daha sınırlıdır. Örnek şöyledir:

- “Peki ölü külleri nerede?” “Ne ölü külü be adam!” diye haykırdı Mumcu Nuran. “Bağırma, senin karşında koskoca İncirli Mahallesi’nin karakol amiri var!” (K7, s.131).
(DBAK→ “örgütsel”: karakol amiri, örgütsel anlamda devlet)Senenin sonunda okulumuzun açılışının on beşinci yılını kutlayacağız. Kimi devlet büyükleri de katılacak kutlamaya. Bunun için gösteriler hazırlamalıyız (K2, s.26).
(DBAK→ “örgütsel”)
- Heyecanla gittik müdürün odasına. Şişkoburun da tiyatro fikrini çok beğenmişti. Ama ne oynayacağımızı söyleyince bir anda o şişko burnu kızarmaya başladı: “Koskoca çocuklar meyve sebze kılığında mı dolaşacaksınız devlet büyüklerinin karşısında? Olmaz öyle şey! ” (K2, s.27).
(DBAK→ “örgütsel”: örgütsel anlamda okul)

İncelenen kitaplarda bir örgüt olarak okul, örgütsel önyargıların taşıyıcısı olarak sunulmuştur; başka bir deyişle, geleneksel okul kültürü yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında birtakım önyargıların pekişmesine yol açmıştır.

- Okuldayken, fazla sormaktan ceza bile almıştım. Benim hocalarım sıkıştırılmaktan pek hoşlanmıyordu (K10, s.50).
(DBAK→ “örgütsel”: okul örgütü)
- Uçamayan bir melek olmak gerçekten tatsız bir durum. Hele ki anne ve babanız benimkiler gibi 6. seviyeden melek ise, yani ünlülere (K20, s.5).
(DBAK→ “örgütsel”: bağlamda meleklik örgütü/okul örgütü)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarında en sık karşılaşılan örgütün “okul” olması, bu kitapların karakter kadrosunun çocuklardan/öğrencilerden oluşması ve okul ilişkilerine odaklanmasıdır. Öte yandan örgütsel kategorinin asıl belirleyicileri örgütün kendisi değil, çalışanları, yöneticileri, üyeleri gibi kişiler olmuştur; başka bir deyişle, örgütü örgüt yapan ve önyargının düzeyini belirleyen örgüt içindeki kişilerin kendi aralarındaki hiyerarşik sıralamadır.

4.2.3.3. “Kurumsal” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 169’unun “kurumsal” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu örnekler aile, ekonomi, din, hukuk gibi çok çeşitli toplumsal kurumlardan güç almakla birlikte, daha çok aile kurumuna dayanmaktadır.

Aile kurumu toplumsallaşma sürecinin ilk ve en etkili biçimde gerçekleştiği kurumdur. İncelenen kitaplardaki ana karakterlerin çocuk ya da genç olması ve genelde aileleriyle birlikte yaşaması, bu karakterlerin toplumsallaşma süreçlerinde ailenin çok önemli bir etken olarak kurgulanmasını gerektirmiştir. Toplumsal bir kurum olarak aile karakterlerin önyargılarla tanıştığı, öznesi/nesnesi olduğu ya da eleştirel bakış açısıyla incelediği önemli bir yapı olarak görülmektedir. Ayrıca ailenin toplumsal denetim işlevi, çocuk/genç karakterlerin hangi tutumları benimseyeceği üzerinde belirleyici olmuştur. Bu karakterlerin toplumdaki olumsuz tutumların olumsuz etkisinden kurtulmak için başvuracağı savunma dizgelerini seçerken genellikle ailelerinin tutumlarını göz önüne aldıkları görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- Anne sözü dinlemedik. Annelerden gizli şey yapınca üzüntülü şeyler olur. Ondan oldu işte (K12, s.74).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu)
- Babam çok güçlü bir melek olabilirdi ama bir aile yönetmeye gelince asla annem kadar başarılı olamazdı. Bu kadın, neyin ne zaman yapılacağı konusunda tam bir dehaydı; hem de her zaman yanınızda olmasını isteyeceğiniz türden bir deha (K20, s.74).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu)

İncelenen kitaplarda aile kurumuna dayanan önyargılar yalnızca anne baba ilişkileriyle sınırlı değildir. Çocukların/kardeşlerin birbiriyle olan ilişkileri de önyargılar açısından önem taşımaktadır. Sözelimi büyük çocuklar ile küçük çocuklar arasındaki ilişkilerde yaş ve cinsiyet önemli bir etken olarak görülmüştür. Abla/abi olmak fiziksel ve ruhsal üstünlükle eş tutulmuş, kız ve erkek çocuğun aile içindeki görev ve sorumlulukları farklılaşmıştır.

- Mardin’de bir Helin Ablası varmış Adar’ın, bu yıl yedinci sınıfa gidiyormuş, bunların hepsini ondan öğrenmiş. Kocaman bir abla yani bilmez mi? (K27, s.29).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, ablaya/yaşı büyük olana güven duyulması)
- İçten içe kardeşine dış bileyen abla, yeni evlilerin odasını kendi elleriyle hazırlamak istediğini söyleyince, herkes, “Ah ne ilgili abla!” diyerek kıza izin vermiş. Ama abla kardeşi için ölümcül bir tuzak hazırlamak amacıyla istemiş bunu. Delikanlı odaya girince, ablasının kurduğu tuzakla ortadan ikiye bölünmüş (K29, s.59). (DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu)

İncelenen kitaplarda önyargıların belirgin bir biçimde aile içi cinsiyetçi işbölümüyle desteklendiği görülmüştür. Sözelimi baba rolündeki karakterler daha çok kamusal alanda etkin olan, ailenin maddi geçimini sağlayan kişilik özelliklerine sahipken, anne rolündeki karakterler ise özel alanda etkili olan ve aile bireylerinin temel bakımını gerçekleştiren kişilik özelliklerine sahiptir. Bu durum aile bireylerinin kamusal ve özel yaşamının tüm alanlarına eşit ölçüde katılım gösteremediğini ortaya koymaktadır. Örnekler şöyledir:

- Adam, motoru çalıştırıp gelen sese kulak verdikten sonra, inip motor kapağını açıyor. Kadınlar ve çocuklar birer meyve alıp kırlara oturdular. Erkekler motorun başındalar. Elbette, Ege de...” (K19, s.134).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, cinsiyetçi işbölümü, babaların/erkeklerin teknik işlerle, annelerin/kadınların çocuklarla ilgilenmesi)
- “Hadi, hadi... Devam şu deliye; anlatın be!” “Yani insanı ilk bakışta ürkütüyor...” Karşıt yaptı karşıtlığını: “Yok len adamın bir derdi yoktu. Zavallı düşküdü de ondan.” [...] “Çocuk yok, çocuk yok, karı yok, delirmesin de naapsın?” (K10, s.16).
(DBAK→ “kurumsal”: aile kurumu, aileden yoksun olmak)

Toplumsallaşma sürecinde etkili olan bir diğer kurum ekonomidir. İncelenen kitaplarda ekonomi kurumu ile aile kurumu birbiriyle yakından ilişkili biçimde ele alınmıştır. Özellikle ailenin zengin/yoksul oluşu mal ve hizmetlere ulaşımdan komşuluk/arkadaşlık ilişkilerine, fiziksel olanaklardan toplumsal olanaklara kadar geniş bir yelpazede etki alanına sahiptir. Örnekler şöyledir:

- Oysa Dilek Hanım her şeye kahaaha atıyor. Çok mutlu ve zengin galiba... Kocasına da âşık... Ne bileyim, hayatından memnun her zaman. Konuşması bile öyle şıkırtılı, cıvıltılı ki, içime neşe saçıyor (K19, s.73).
(DBAK→ “kurumsal”; ekonomi kurumu, mutluluk ve zenginliğin eşleştirilmesi)
- “Televizyon var mıydı o zamanlar, Sinyor Fernandez?” “Zengin evlerde her şey vardı, oğlum, her şey!” (K21, s.122).
(DBAK→ “kurumsal”: ekonomi kurumu, ekonomik eşitsizlik)

Toplumsal bir kurum olarak siyaset, incelenen kitaplardaki kurumsal düzeydeki önyargıların bir bölümünü oluşturmuştur. Siyaset sosyolojisi açısından bakıldığında bu örneklerde siyasetin devlet yöneticilerini (sözelimi imparatorları, vezirleri vb.) konu aldığı görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- “Duymadın mı? Romalıların adeli oradaydı.” dedi Tudo. “Lug’un Titus dediği adam, Romalıların en üst düzey yöneticilerinden bir adelmış! Roma Cumhuriyetinin en önemli insanlarından biri o! Kara Taş için kalkmış buralara kadar kendisi gelmiş. Bu iş çok ciddi Demirhan, bu adamlar hiçbirimizi sağ bırakmaz.” (K16, s.129-130).
(DBAK→ “kurumsal”, din kurumu, astlık ve üstlük düzeni, siyasal makam ve rütbelerin önem sırası)

- Vezir kahkahalarla yerdeki et parçasını avuçları arasına alıp havaya kaldırarak, “Dünya düzeninden bu yana her şeyi bilecek ve dünyaya hükmedecek yeni kralımız!” diye varlığını ilan etti. Askerler yeni krallarının önünde saygıyla diz çökerken, Şahmeran, aşağılık Vezir’i ‘Sözünde dur! Anlaşmamızı çiğneme!” diye uyardı. (K17, s.119).
(DBAK→ “kurumsal”: siyaset kurumun, astlık ve üstlük düzeni, vezirin halka baskı yapması ve halkın mutlak boyun eğmesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda “kurumsal” kategorideki önyargıların genellikle aile ve ekonomi kurumuna odaklanması, gündelik yaşamda da ailenin ve ekonominin belirleyici kurumlar olmasıyla açıklanabilir. Çocuk ve gençlik kitapları gerçek yaşamda etkili olan toplumsal kurumları kurgusal alana yansıttığı için bu kitaplar da aile ve ekonomi kurumları en etkili kurumlar olarak yer almıştır.

4.2.3.4. “Kültürel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 örnek “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 432’sinin “kültürel” kategoride yer aldığı görülmüştür. Kültürel düzeydeki önyargılar DBAK içinde en fazla ağırlığı olan kategoridir. Bu nedenle incelenen kitaplardaki kalıpyargıların en çok kültürel yapıdan güç aldığı, ayrıca toplumun geniş kesimlerinden taraftar bulan ve değişime/dönüşüme direnç gösteren durumları örneklediği görülmüştür. İncelenen kitaplarda “dil” kültürel anlamda ortaklaşa paylaşılan değerlerin göstergesi olarak kullanılmıştır. Özellikle deyim ve atasözlerinde toplumun kalıplaşmış inanç ve değerleri yer bulmuştur. Toplumsal olarak kabul edilen önyargılar karşısında bireyin -başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki karakterlerin- eleştirisiz ve eylemsiz kalması önyargının sürdürülmesine ve dil aracılığıyla yeniden üretilmesine yol açmıştır.

- İmam Efendi, “Sivaslı değil miydi Nihat Bey oğlumuz? Artık ne olacaksa, kökeni belli. Gâvur icadı çıkartmayın şimdi başımıza,” dedi (K28, s.190).
(DBAK→ “kültürel”, gâvur icadı deyiminin gayrimüslimlere yönelik önyargı içermesi)
- “Teyze ayıp ya, yaşından başından utan. Biz bu mahallenin çocuklarıyız.” (K7, s.19).
(DBAK→ “kültürel”, önyargılı dil, yaşından başından utan deyişinin yaşlı olmaya ilişkin önyargılı bir tutumu ifade etmesi, dilin yaşçı önyargılara kültürel destek vermesi)

İncelenen kitaplarda kültürel görenekler, yani bir şeyi büyüklerden görülegeldiği gibi yapma alışkanlığı önemlidir. Kültürel kabuller kime değer verileceği ve kimin sözüne güvenileceği konusunda belirleyici olmuştur. Örnekler şöyledir:

- “Beşir... Beşir kalk oğlum, çırpınıp durma! Akşam vakti uyunmaz! Ömrün kısılır.” [...] “Anne akşam vakti uyuyunca neden ömrüm kısılıyor?” “Ne bileyim oğlum. Çocukken öyle derdi büyüklerimiz” (K12, s.13-14).
(DBAK→ “kültürel”: görenekler, büyüklerin sözüne güvenebiliriz yönünde yanılılı çıkarsama, yaşa dayalı önyargı)
- Eskilerin söylediğine göre, kalp acısı çeken sevdalı gençler bu dereye girince sevdalarını da, acılarını da unuturlarmış. Eh, eskiler gönül yarası için derler ama biz gene de girmeyiz bu suya, ne olur ne olmaz, değil mi ama? (K16, s.31).
(DBAK→ “kültürel”, “büyüklerin sözüne güvenebiliriz” yönünde yanılılı çıkarsama, yaşa dayalı önyargı)

İncelenen kitaplarda halkbilimsel anlamda değer taşıyan inanç pratikleri özellikle yaşa, cinsiyete ve ırka dayalı önyargılar oluşturmuştur. Bu önyargıların yaygınlığı, halkbiliminin konu alanına giren pek çok ögenin (sözgelimi halk hikâyesi, mitoloji gibi anonim öğelerin) kültürel yaygınlığı ölçüsünde olmuştur. Örnekler şöyledir:

- Ah ah! Meğer aksakallı bir evliya gelip koruyormuş o sakız ağacını ve tüm bu çevreyi (K2, 16).
(DBAK→ “kültürel”, halkbilimsel anlamda “aksakallı bir evliya” sözünün yaşlı erkeklere yönelik tutum içermesi, yaşa ve cinsiyete dayalı önyargı)
- Tanrı, topraktan insanlar yapmış, fırına koyup pişirmiş onları, tıpkı imparator mezarındaki askerler gibi. Fırındaki insanların bazıları fazla piştikleri için simsiyah çıkmışlar. Nehir gelmiş Afrika’ya götürmüş onları. Nehri geri gelmiş, fırında az piştiği için bembeyaz çıkan insanları kapmış önüne, Avrupa’ya götürmüş. Tam kıvamında pişen sarı insanlar da Çin’de kalmış (K21, s.37).
(DBAK→ “kültürel”, halkbilimsel anlamda insanın yaratılışı, ırkların üstünlüğünü onaylayan inanç pratiği)

İncelenen kitaplarda toplumun egemen yaşam felsefesine, başka bir deyişle, yaşamı anlayış ve algılayış biçimine yönelik iletiler özellikle yaşa ve cinsiyete dayalı önyargılı tutumlar oluşturmuştur. Sözgelimi yaşamın anlamı ve amacı üzerine yapılan genellemelerde gençlerin ve erkeklerin daha çok çalışarak/üreterek yaşama değer katacağı ileri sürülürken, kadınların ve yaşlıların çalışmayla/üretmeyle ilişkisinin hiç kurulmaması ya da yalnızca ev içiyle sınırlanarak kurulması sorun olarak görülmüştür. Bu noktada söylenmeyenin çözümlenmesi, metinde gerçekte söylenenin çözümlenmesinden daha açıklayıcı olmuştur. Örnekler şöyledir:

- Babam onun için [İlhan Amca için] sürekli ‘Bu yaşına geldi hâlâ bir baltaya sap olamadı kerata!’ der (K2, 22).
(DBAK→ “kültürel”, erkeklerin erken yaşta iş bulması gereği, kadınlardan ve yaşlılardan söz edilmemesi)

- Kemeraltı'ndaki en yaşlı ayakkabı ustasının yanına çırak girdi. Adam o kadar yaşlıydı ki, Barbo işe girdikten bir iki yıl sonra hızla bunamaya başladı... Böyle böyle derken, ustası tez elden rahmetli oldu (K22: s.88).
(DBAK→ “kültürel”, erkek çocukların erken yaşta bir iş bulması ya da meslek öğrenmesi gereği, usta-çırak geleneğinin erkeklerin sürdürdüğü bir gelenek olması, kız çocuklardan söz edilmemesi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarındaki önyargıların kültürün bir yansıması olduğu ileri sürülebilir. Somersan (2013: 205)'ın belirttiği gibi toplumun ortak bilgisi, inançları ve değerleri önyargıların oluşmasında ve sürdürülmesinde etkilidir. İpşiroğlu (2013: 61), çocuk ve gençlik edebiyatında toplumla ters düşmemek adına geleneksel değerlerin pek sorgulanmadığını ve toplumsal beklentiler doğrultusunda yazmanın yeğlendiğini belirtmiştir.

4.2.4. İkinci Alt Amacının Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın ikinci alt problemi altında yer alan alt problemlerin dördüncüsü, çalışma grubunda yer alan toplam 34 kitapta var olan önyargıların içerik özelliklerinin nasıl olduğuna ilişkindir. İncelenen kitaplarda önyargılara ilişkin anlatımlar taşıyan örnekler, içeriğe bağlı alt kategoriler açısından incelendiğinde, sıklığının en fazla “yaş” (f: 387) kategorisinde olduğu, bunu sırasıyla “cinsiyet” (f: 337), “fiziksel görünüm (f: 157), “sınıf/tabaka” (f: 105), “ırk” (f: 57), “din” (f: 18) kategorilerinin izlediği görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “cinsiyet,” “ırk”, “din”, “yaş,” “fiziksel görünüm” ve sınıf/tabaka” kategorilerinde kodlanan önyargılara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.4.1. “Cinsiyet” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam birimi “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 337'sinin “cinsiyet” kategoride yer aldığı görülmüştür. “Cinsiyet” kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en fazla ağırlığa sahip olan ikinci kategoridir. İncelenen

kitaplarda “cinsiyet” kategorisinde kodlanan önyargılar cinsiyetle ilgili olmak üzere başlıca iki ana konuyu ele almaktadır: “cinsel yönelim” ve “toplumsal cinsiyet”. Cinsel yönelim konusu, incelenen kitaplarda yalnızca iki örnekte görülmüştür (K7, s.12, K22, s.79). Bu örneklerden biri (K7, s.12) cinsel yönelim konusunu geleneksel bakış açısıyla, diğeri (K22, s.79) ise daha çağdaş bir bakış açısıyla ele almıştır. Örnekler şöyledir:

- Dünya kuruldu kurulalı oğlanlar kızları, kızlar oğlanları severdi. Saçmaydı niçin, neden gibi sorular (K7, s.12).
(İBAK→ “cinsiyet”: cinsel yönelim, heteroseksüelliğin normal/doğal ama eşcinselliğin olağandışı/yapay olduğu önyargısını, duygusal yön bakımından olumsuz)
- Sen o konuları merak etme anne. Kızlardan gayet de hoşlanıyorum. Tersisi olsa da ölüm değil, öyle değil mi? (K22, s.79).
(İBAK→ “cinsiyet”: cinsel yönelim, anne ve oğlun konuşmasında oğlun cinsel yönelim konusunda olasılıklı düşünmesi, duygusal yön bakımından olumlu)

“Cinsiyet” kategorisindeki ana konulardan ikincisi “toplumsal cinsiyet”tir. Bu konu “cinsiyet” kategorisi içinde epeyce yer bulmuştur. Bu kategorideki örnekler incelendiğinde sözvarlığı açısından pek çok ögenin cinsiyetçi ideolojiler taşıdığı görülmüştür. Sözelimi “bilim adamı” (K10, s.71), “adam olmak” (K17: s.28), “erkek adam” (K5: 120) gibi ögeler cinsiyetçi ideolojiler taşımaktadır. Ayrıca pek çok örnekte insan türünün “erkek olan” ile temsil edildiği ve “adam”ın genel anlamda insana karşılık geldiği görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- Sülü sende tam bilim adamı karakteri var; şüpheli ve araştırmacı. Zarife, senin de sezgilerin çok güçlü. (K10, s.71).
(İBAK→ “cinsiyet”: toplumsal cinsiyet, “bilim adamı” sözünde cinsiyetçi dil)
- “Duymadın mı? Romalıların adeli oradaydı.” dedi Tudo. “Lug’un Titus dediği adam, Romalıların en üst düzey yöneticilerinden bir adelmış! Roma Cumhuriyetinin en önemli insanlarından biri o! Kara Taş için kalkmış buralara kadar kendisi gelmiş. Bu iş çok ciddi Demirhan, bu adamlar hiçbirimizi sağ bırakmaz.” (K16: s.129-130).
(İBAK→ “cinsiyet”, toplumsal cinsiyet, “adamlar” sözünde insan türünün erkeklığe indirgenmesi)

Toplumsal cinsiyet konusundaki pek çok örnekte kadının ve erkeğin yaradılış bakımından ayrı olduğu yönünde iletiler vardır; başka bir deyişle, kadına ve erkeğe yüklenen anlam arasında fark yaratılmaktadır. Sözelimi “erkek” akıl/mantık/bilgi/kültür ile ilişkilendirilirken “kadın” duygu/sezgi/doğa ile ilişkilendirilmiştir. Örnekler şöyledir:

- Ada, evin en küçüğü gibi görüldüğünden, en nazlımız. Onun adı Nazlı olmalıymış. Aslında Ali de onun kadar, ama o erkek ya, pek yaygara koparmıyor (K19: s.30).
(İBAK→ “cinsiyet”, yaradılış bakımından farklılık)

- [...]Kadınlar bir tuhaftı; annemden, Sat'lık haladan iyi biliyordum. Erkekleri tir tir titreten pek çok sanal korku onlara vız gelip tırıs gidiyordu. Bu ufacak sevgi yumağı da potansiyel bir kadın değil miydi? (K10: s.62).
(İBAK→ “cinsiyet”, yaradılış bakımından farklılık)

İncelenen kitaplarda cinsiyetçi önyargı taşıyan örnekler incelendiğinde kurgudaki kadın ve erkek karakterlerin kişilik özelliklerinin ve duygu durumlarının birbirinden belirgin bir biçimde ayrıldığı görülmüştür. Buna göre erkek karakterler güçlü, baskın, öfkeli, saldırgan kişilik özelliklerine sahipken; kadın karakterler güçsüz, çekinik, kırılğan, yumuşak kişilik özelliklerine sahiptir. Örnekler şöyledir:

- Tam apartmanın kapısına yaklaşmıştı ki, birden mahallenin haylaz çocukları çevremizi sarıverdi. İki üç tanesi, ‘Bu benim’ deyip bana sarılmaya çalışıyor, iki üçü de Ayşe’ye. Çantalarımızı çekiştiriyor, kolumuzu tutuyorlar, ne yapacağımızı şaşırırdık. İkimiz de bağırıp çılgın gibi ağlamaya başlayınca, mahalleli esnaf koştu, bizi kurtardı elinden. Çocukları da kovaladı. Hayatımda hiç bu kadar çok korkmamış, nefret etmemiştim oğlanlardan (K19, s.44).
(İBAK→ “cinsiyet”, erkek çocukların güçlü ve saldırgan, kız çocukların ise güçsüz, savunmasız ve duygusal yönden zayıf görülmesi)
- Yeniden sarıldılar. Sonra el ele tutuştular. Ne kadar da narin diye düşündü Gredo [erkek], ne kadar da kuvvetli diye düşündü Elannûr [kız] (K23, s.141).
(İBAK→ “cinsiyet”, toplumsal anlamda kabul gören cinsiyetçi özellikler, ideal erkeğin güçlü/kuvvetli, ideal kadının narin/ince olması)

İncelenen kitaplarda cinsiyetçi önyargı taşıyan bağlam birimleri incelendiğinde pek çoğunun cinsiyete dayalı aile içi işbölümü taşıdığı görülmüştür. Kadın ailenin “iç işleri bakanı”, erkeğe “dış işleri bakanı” olarak temsil edilmiştir. Kadın içerde yemek yapan, çocuk bakan, evi temiz ve düzenli tutan kişi olarak; erkeğe dışarıda çalışan, ailenin geçimini sağlayan ve evin teknik işlerini yapan kişi olarak işbölümüne katılmıştır.

- Adam, motoru çalıştırıp gelen sese kulak verdikten sonra, inip motor kapağını açıyor. Kadınlar ve çocuklar birer meyve alıp kırlara oturduk. Erkekler motorun başındalar. Elbette, Ege de... (K19, s.134).
(İBAK→ “cinsiyet”: cinsiyetçi işbölümü, erkeklerin motoru onarmaya çalışması, kadın ve çocukların ise edilgin bir biçimde beklemesi)
- Rıza Bey, ayda bir yemek yapma krizine girerdi. Kapısına, “Aşçı Çalışıyor” yazılı bir kâğıt yapıştırır, mutfağı savaş alanına çevirirdi. Ortalık patlıcan kabukları, karnabahar parçaları, balık kılçıkları ve "ekmek kırıntılarından geçilmezdi. Yumurta akları duvarlara sıvaşır, yerleri su basar, tencerelerin dibi kararır, kazalar kazalara neden olurdu. Ama yine de eşi Ayla Hanım, hiç konuşmadan sabırlı bakışlarla onu izlerdi (K11, s.10).
(İBAK→ “cinsiyet”, cinsiyetçi işbölümü, erkeğin mutfak işlerindeki beceriksizliğinin meşrulaştırılması, erkeğin yalnızca ayda bir gün yemek yapması)

İncelenen kitaplarda cinsiyetçi önyargı taşıyan örnekler “yaşlanma olgusu” açısından çözümlendiğinde erkeğin yaşlanması ile kadının yaşlanması arasında belirgin

bir ayırım olduğu görülmüştür. Sözelimi kurgudaki erkek karakterler yaşlandığında bilgelik, rehberlik, önderlik rolleri üstlenmekte ve toplumun onayını almayı sürdürmektedir. Buna karşın kadın karakterler yaşlandığında bir yol ayırımına gelmekte ve güzel, güçlü, başarılı, özgür olmak ile sevecen, alçakgönüllü, gösterişsiz, bağımlı olmak arasında seçim yapmak durumunda kalmaktadır. Ayrıca kadının yaşlanması “kötü yaşlanma” anlamına gelen unutkanlık, bunama, bölünmüş kişilik yaşama, akıldışı davranma gibi kesintisiz bir düşüğe işaret edecek biçimde kurgulanmıştır. Örnekler şöyledir:

- Bilge Rehberim Cüce Akel, Aç Doymazların hikâyesini anlattıktan sonra derin bir sessizliğe büründü. Sanırım yorulmaya başladı ihtiyar rehberim (K1, s.72). (İBAK→ “cinsiyet”, yaşlı erkeğin bilgelikle/rehberlikle ilişkilendirilmesi)
- Mahallede bazıları itiraz etti. ‘Şanımız var. İşin sonunda dayak var. Şu bunak kadını mı dinleyeceğiz,’ falan dediler (K28, s.68). (İBAK→ “cinsiyet”, “bunak kadın” deyişinde yaşa ve cinsiyete dayalı önyargı)

İncelenen kitaplarda yaşlı erkek karakterler ile yaşlı kadın karakterler arasında medeni durum bakımından belirgin farklar görülmüştür. Sözelimi yaşlı kadınlar bakım hizmeti veren, yaşlı erkekler ise bakım hizmeti alan rollerde kurgulanmıştır. Yaşlı erkekler eşleri öldüğünde ya da eşlerinden ayrıldığında yeniden evlenmek için bireysel ve toplumsal güdülenmişlik yaşarken, yaşlı kadınlar daha az güdülenmişlik yaşamıştır. Bu durum büyük ölçüde “yaşlı erkeklerin bakıma ve desteğe daha çok gereksinim duyduğu” kalıpyargısına dayanmaktadır. Böylece aile kur(a)mamış, çoluk çocuk sahibi ol(a)mamış, bakım hizmeti al(a)mamış yetişkin erkeklerin yaşadığı fiziksel ve ruhsal sorunlar sıradanlaştırılmış ve sağduyuya dönüştürülerek sorun olmaktan çıkarılmıştır.

- “Hadi, hadi... Devam şu deliye; anlatın bel!” “Yani insanı ilk bakışta ürkütüyor...’ Karşıt yaptı karşıtlığı: ‘Yok len adamın bir derdi yoktu. Zavallı düşküdü de ondan.’ [...] “Çoluk yok, çocuk yok, karı yok, delirmesin de naapsın?” (K10, s.16). (İBAK→ “cinsiyet”, aile kurmamış/kuramamış erkeğin ruhsal çöküntü içine düşmesinin kaçınılmaz görülmesi)
- “Ya babam sırf yalnız kalmamak için kendini üzecek biriyle evleniyorsa?” dedim aniden. “Ya o kadını çok sevmemişse? Ya kadın kötü bir cadıysa ve babama büyü yapmışsa” (K8, s.54). (İBAK→ “cinsiyet”, erkeğin bakım hizmeti alabilmek için evlenmeyi düşünmesi, cinsiyetçi işbölümü, kadının ve özellikle ikinci eşin kötücül olacağına düşünülmesi)

İncelenen kitaplarda kız ve erkek çocukların hem oyunlarında hem de oyuncak seçimlerinde belirgin bir cinsiyetçi önyargı olduğu görülmüştür. Sözelimi kız çocuklar bebekleriyle evcilik gibi sakin oyunlar oynarken, erkek çocuklar güreşmek, araba yarışı

yapmak gibi hareketli oyunlar seçmiştir. Bu örneklerin önemli bir bölümü cinsiyetçiliğin sorunsallaştığı, başka bir deyişle, oyun ve oyuncaklar üzerine eleştirel sorgulamanın yapıldığı örneklerdir. Bu nedenle DYBAK içinde “olumlu” kategorisinde kodlanmıştır.

- Çınar onu oyuncakçıda gördüğü gün “Baba, bir erkek çocuğunun bebek istemesinin garip olduğunu biliyorum ama bunu alabilir miyiz?” demişti. ‘Kora’ya benziyor. Belki böylece yokluğunda, o yanımdaymış gibi hissedebilirim. Sonra zaten evleneceğiz, biliyorsun (K8, s.174). (İBAK→ “cinsiyet”)
- Bakma sen öğretmenin yanında hep kitaplardan konuştuğuna, bebeklere bayılıyor Nisanur. Bence kızların hepsi böyle zaten! (K15: s.84). (İBAK→ “cinsiyet”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında cinsel yönelim konusunda hem geleneksel hem çağdaş bakış açılarının bulunduğu ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, kitaplarda eşcinsellik ve karşı cinsellik birer yaşam durumu olarak okura sunulmaktadır. Benzer bir biçimde, Ünelöz (2017: 112)’ün ödüllü çocuk romanlarını incelediği bir çalışmada da karakterlerin farklı cinsel yönelimlere karşı kabullenici, hoşgörülü ve saygılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Çocuk kitaplarındaki cinsiyetçi dilsel öğelerinin cinsiyetçi ideolojiyi pekiştirdiği ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, cinsiyetçi dil öğeleri aracılığıyla insan türü erkeğe indirgenmekte ve kadın yok sayılmaktadır. Benzer bir biçimde, Güden (2006: 48), günlük gazetelerin köşe yazılarında cinsiyetçiliği incelediği bir çalışmada cinsiyetçiliğin en fazla “kadını yok sayan eril ifadeler” kategorisinde görüldüğünü bulgulamıştır. Bu konuda Morin (2013: 69) basitleştirici algılama biçimlerini “indirgeyici zihin” terimiyle tanımlamış ve bu algılama biçimlerinin anlayışsızlık sorununa yol açtığını belirtmiştir. Çocuk kitaplarında kadına ve erkeğe yönelik geleneksel bakış açısının var olduğu ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, gelenek ve göreneklerle benimsenen, doğal karşılandığı için hemen göze çapmayan ve metinlerde yinelendikçe yeniden üretilen cinsiyetçi önyargılar çocuk kitaplarında yer bulmaktadır. Benzer bir biçimde Vannicopoulou (2004: 66), Yunanistan’daki resimli çocuk kitaplarında kadının sunuluşunu incelediği çalışmada kadınların karakter özelliğinden çok tip özelliğinin öne çıktığını bulgulamıştır. Bu sonuç, çocuk kitaplarında kadına ve erkeğe farklı anlamlar yüklendiğini göstermektedir. Oysa Sever (2007: 56), çocuk kitaplarında kadına ve erkeğe biçilen değer, yüklenen anlam arasında fark yaratılmaması gerektiğini belirtmiştir. Çocuk edebiyatının hâlâ geleneksel cinsiyet rollerinin etkisinde olduğu söylenebilir. Çocuk kitaplarında erkek karakterler kadın karakterlere göre fiziksel üstünlük taşımakta, kadın

karakterler ise bu güce hayranlık duymaktadır. Benzer biçimde Çatalcalı-Soyer (2009: 21-22) de okul öncesi dönem çocuk öykü kitaplarındaki kalıpyargıları ve kimlikleri incelediği çalışmasında, erkek ve kadın karakterler arasında ruhsal, toplumsal ve kültürel açıdan fark yaratıldığını bulgulamıştır. Ayrıca Aslan (2010a: 35) da Türkiye’de çocuklara önerilen 100 Temel Eser’de kadının sunuşunu çözümlediği çalışmasında, çocuk kitaplarının cinsiyetçi bir bakış açısıyla hazırlandığını, erkek ve kadın karakterlerin basmakalıp bir biçimde sunulduğunu bulgulamıştır. Çocuk kitaplarında kadının ev içinde ve özellikle mutfakta becerikli olduğu, ev dışında ise erkeğin liderliğine ve kurtarıcılığına gereksinim duyduğu inancı pekiştirilmektedir. Erkek karakterlerin ise ev içinde ve özellikle mutfakta beceriksiz olduğu, ev dışında ise kurtarıcı ve sorun çözücü olduğu duyumsatılmaktadır. Bu konuda Russell (2009: 56), geleneksel masallarda güzel prenseslerin erkek kahramanların kurtarıcılığına gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Günümüz çocuk edebiyatına bakıldığında da durum benzerdir. Bu konuda Göl (2012: 60) de “Çocuk edebiyatında Cinsiyet Rollerini” adlı çalışmasında çocuk kitaplarındaki erkek karakterlerin lider ve sorun çözücü, kadın karakterlerin ise edilgen ve evcimen roller aldığını belirtmiştir. Çocuk kitaplarında genellikle yaşlı erkek karakterlerin bilge bir kişilikle sunulduğu ve olay örgüsünde genç erkeklere yol gösterici olduğu söylenebilir. Yaşlı kadın karakterlerin ise ya uysal büyükanne rollerinde ya da yalnız, geçimsiz ve bunak rollerde sunulduğu ileri sürülebilir. Bu konuda Segal (2013: 139) yaşlanmanın kadına ve erkeğe ilişkin önyargıları farklı biçimlerde etkilediğini, kadınların yaşlanmasını bağımlılık ve kırılabilirlik, erkeğin yaşlanmasının ise olgunluk ve bilgelik ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir. çocuk kitaplarında cinsiyete dayalı bir oyuncak ayrımı olduğu, bu ayrıma renk seçimlerinin de etki ettiği; ancak bazı örneklerin cinsiyetçi oyuncak ve renk seçimine ilgi çekmek ve okurda duyarlık oluşturmak amacı taşıdığı ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, çocuk kitaplarında hem cinsiyetçi oyuncak/renk ayrımını pekiştiren hem de bunu eleştirel bir biçimde sorgulayan örnekler vardır. Bu konuda Çatalcalı-Soyer (2009: 22) de çocuk öykü kitaplarındaki çözümlenmesinde kız çocukların bebek ve oyuncak ayı, erkek çocukların ise kamyon, tren, top ve topaç gibi oyuncaklara eşleştirildiğini bulgulamıştır.

4.2.4.2. “İrk” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan

57'sinin "ırk" kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Irk kategorisindeki önyargılar İBAK içinde düşük ağırlığa sahip bir kategorilerden biridir. Bu kategorideki pek çok örnek geleneksel/klasik ırkçılık değil, yeni/modern ırkçılık biçimindedir; başka bir deyişle genetik ve biyolojik farklılıklardan çok dil, yaşam biçimi, etnik köken gibi kültürel farklılıklara dayanmaktadır. Öte yandan çok az örnekte genetik ve biyolojik farklılığa dayanan geleneksel/klasik ırkçılık örneği bulgulanmıştır.

- Tanrı, topraktan insanlar yapmış, fırına koyup pişirmiş onları, tıpkı imparator mezarındaki askerler gibi. Fırındaki insanların bazıları fazla piştikleri için simsiyah çıkmışlar. Nehir gelmiş Afrika'ya götürmüş onları. Nehri geri gelmiş, fırında az piştiği için bembeyaz çıkan insanları kapmış önüne, Avrupa'ya götürmüş. Tam kıvamında pişen sarı insanlar da Çin'de kalmış (K21, s.37). (İBAK→ "ırk", insan ırkının topraktan yapılmış eşyalara benzetilmesi)

Halk bilgisinin önemli simgelerinden biri renklendir. Toplumun renklere yüklediği anlam/değer ile beden/ten rengi arasında yakın bir ilişki vardır. İncelenen kitaplardaki pek çok örnekte siyah tenli olmak çirkinliğin ve kötülüğün simgesi olarak kullanılmıştır. Bu örnekler siyah tenli olanın kalbinin de kara/kötü olduğuna ilişkin açık ya da örtük iletiler taşımaktadır. Bu karakterlerin tenlerinin karalığı, kötü kalplerinin kanıtı olarak sunulmaktadır. Sözelimi "simsiyah Araplar" (K19: s.14), "simsiyah Afrikalılar" (K21: s.37), "simsiyah bir beden" (K23: s.14), "kömür karası adamlar" (K17: s.159), "kara bir kömür parçasını andıran burun" (K17: s.159) "derisi kadar kalbi de kara olan Karayılan" (K23. s.62) örneklerinde kara/siyah renk ile ten ve beden arasında ilişki kurulmuştur.

- Başı bir yaban domuzu başı olan adam, sağlam vücutlu bir ihtiyardı. Kara gözleri, susadığı kanın ve kara kaşları, yayacağı kötülüklerin timsaliydi (K17, s.183). (İBAK→ "ırk", siyah rengin simgesel anlamı)
- [Karayılan'ın] Ne ki pulları gibi kara bir kalbi vardı. Her zaman hak ettiğinden fazlasını isterdi (K23, s.11). (İBAK→ "ırk", siyah rengin simgesel anlamı)

İncelenen kitaplarda bazı örneklerde ak/beyaz tenli olmak iyiliğin ve güzelliğin simgesi olarak kullanılmıştır. Sözelimi "yüzü ay gibi bir kız" (K26: s.134), "bilge rehber Akel" (K1: s.57), "Kerkes'in bukle bukle sarı saçları ılık rüzgârla dans ediyordu." (K17: s.179), "Mavi gözleri var [...] Keşke benim de gözlerim renkli olsaydı." (K19: s.16), "Bembeyaz elleri yasemin kokardı." (K1: s.27), "Uzun boylu adamın mavi gözleri pırıl pırıldı." (K3: s.25), "Köyün bütün kızları Akpak Kız'ın güzelliğini kıskanmış." (K2: s.36) örneklerinde Avrupalı, beyaz tenli, sarışın ve renkli gözlü olmak beğenilen ve imrenilen biyolojik özelliklerdir. Bir örnek şöyledir:

- Behice Hanım Teyze iyi bir kadın. Sarışın, uzun boylu... Avrupalı kadınlara benziyor. Onlar gibi pantolon giyiyor. İnce uzun parmaklarında yüzükleri, ojeli tırnaklarıyla kasabanın en güzel kadınlarından bence. Üstelik harika kurabiyeler yapıyor. Annem de bazen bize kurabiye yapıyor ama birer taş. Behice Hanım Teyze'ninkiler yumuşacık, ağızda dağılıyor, pandispanya gibi... (K19, s.36). (İBAK→ “ırk”, Avrupalıya benzemenin, kemikli, sarışın ve uzun boylu olmanın olumlanması)

İncelenen kitaplardaki pek çok örnekte kan bağıının ve soy birliğinin önemi vurgulanmaktadır. Sözgelimi “aynı soydan gelmek” (K17, s.86), “ortak ataya sahip olmak” (K17: s.59, “buralı olmak” (K17: s.59), “ulu ve yüce bir halkın mensubu olmak” (K23: s.79), “kan bağı olmak” (K1: s.59), “kan kardeşi olmak” (K5: s.71) olumlu tutumlar oluşturmakta ve olumlu cümle yapılarında geçmektedir. Öte yandan kan bağıının ve soy birliğinin olmadığı kimseler için kaçınma yoluna gidilmekte, söylemin içeriğinin yükleyeceği sorumluluğu azaltma ya da tamamen ortadan kaldırma ifadelerine başvurulmaktadır.

- Dışarı çıkmayı hiç istemiyordu büyücü, etrafta çok fazla insan ve cüce vardı. Onlar basit halklardı. Büyücüler gibi asil bir ırkla aynı yerde olmayı hak etmiyorlardı (K23, s.49). (İBAK→ “ırk”: basit halk-asil halk karşılaştırması)
- Şoförler yola çıkmış, geçen arabalardan yardım istiyorlar. Kimse durmuyor. Sonunda bir TIR yavaşladı. Herkes onun yanına koşuyor. “Hayrola, ne oldu arkadaş?” TIR şoförü yıllardır Türkiye’yle Avrupa ülkeleri arasında taşımacılık yapan bir Türk’müş! Bize yardım etmek için TIRı durdurup iniyor. Babamlarla sohbet ettikten sonra otobüse geliyorlar (K19, s.134). (İBAK→ “ırk”, “Türkün Türkten başka dostu yok.” iletisi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk kitaplarında geleneksel/klasik ırkçılık biçimlerinin büyük ölçüde azaldığı ileri sürülebilir. Var olan geleneksel/klasik ırkçılık biçimlerinin ise genellikle sözlü kültüre, gelenek ve göreneklere dayandığı söylenebilir. Bu konuda Somersan (2013: 205), ırkçılığın toplumda uzun yıllar içinde oluşup geliştiğini ve değişmesinin de çok uzun süre aldığını belirtir; çünkü “sağduyu”, “sıradan akıl”, “sokak akı”, “halk bilgeliği”, “halk bilgisi” ve “folklor” yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılan önyargılar var olduğu sürece ırkçılığın bütünüyle yok olamayacağını savunur. Günümüz çocuk kitaplarında doğrudan ırkçılık azalsa da dolaylı ve simgesel biçimlerde var olmayı sürdürmektedir. Çocuk kitaplarında siyah/kara tenli olmak çirkinliğin ve kötülüğün simgesi olarak kullanılmaktadır. Benzer bir biçimde Narlı ve Aydın (2015: 566), edebiyat metinlerinde bedensel özellikler ile kişilik arasında ilişkilerin olduğunu belirtmiş ve incelediği romanlarda siyah rengin çirkinlik ve kötülük

simgesi olarak kullanıldığını bulgulamıştır. Çocuk kitaplarında geleneksel/klasik ırkçılık biçimlerinin hem olumlandığı hem de olumlanmadığı örneklerin yer aldığı söylenebilir. İrkçılığın olumlanmadığı örneklerin bulunması çocuk edebiyatı açısından istendik bir bulgudur; ırkçılığı olumlayan örneklerin sayıca az olması da umut vericidir. Benzer bir biçimde, Ussery (2006: 64-65), 1996-2005 yılları içinde ödüle değer görmüş toplam 28 çocuk kitabı üzerinde yaptığı araştırmada, geçmişten günümüze ırkçı önyargıların büyük ölçüde aşıldığını; ancak hâlâ ırka dayalı tam bir eşitliğin yakalanamadığını bulgulamıştır. Çocuk kitaplarında kan bağının ve soy birliğinin önemli görüldüğü, aynı ulustan olanların birbirine karşı dost ve yardımsever olduğu ileri sürülebilir. Geleneksel/klasik ırkçılık biçimleri az olsa da etnik ve kültürel benzerliğe dayalı ırkçılığın, örtük ve derin anlamlara gizlenerek çocuk kitaplarında yer bulduğu söylenebilir. Bunun olası nedenlerinden biri Hogg ve Vaughan (2017, 368)'ın da belirttiği gibi artık açıktan açığa ırkçılık yapmanın yasadışı olması ve toplum tarafından hoş karşılanmaması olabilir.

4.2.4.3. “Din” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 18'inin “din” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Din kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en düşük ağırlığa sahip kategoridir.

Bu kategorideki önyargılar sayı bakımından epeyce sınırlıdır. Genellikle bireysel değil toplumsal düzeyde görülmektedir; başka bir deyişle, toplumun bir bütün olarak sorgulamadan/eleştirmeden paylaştığı basmakalıp inançlara dayalıdır. Bu örnekler metin içinde çoğu zaman olağan bir durummuş gibi yer almıştır. Sözelimi “kâfir, gâvur, iblis” gibi kavramların geçtiği örnekler, “din” kategorisindeki önyargılara birer örnektir.

- “Hay kafir hay, bak nasıl da tuzağa ittin beni!” (K10, s.25).
(İBAK→ “din”, temelde uzlaşılamayan sözcükler/kavramlar: “kâfir”)
- Kemeraltı, Ege'nin öteki açık pazarlarının tersine bir hız alanıdır. Müşteriler ve esnaf, giren çıkan mallar, toptancılar, alışveriş, dönen para, alınan haraçlar, kavgalar, göz göze gelen çapkın erkekler ve kadınlar, her şey hızla olur burada. Gâvurluğun da bir etkisi var galiba bunda (K22, s.89).
(İBAK→ “din”, temelde uzlaşılamayan sözcükler/kavramlar: “gâvur”)
- Döndü adama baktı babası. ‘Tabi ya,’ dedi. ‘İblis Ziya bu!’ Tahmin etmeliydim. (K5, s.108).
(İBAK→ “din”, temelde uzlaşılamayan sözcükler/kavramlar: “iblis”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk kitaplarında dine dayalı önyargıların genellikle söz varlığından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sözcükler günlük dilde neredeyse sıradanlaşmış sözcüklerdir. Bu sözcükler hem toplumsal algıdan etkilenmekte hem de toplumsal algıyı etkilemektedir. Öte yandan bu örnekler okur belli bir ideolojik eğilim doğrultusunda güdüleme amacıyla değildir. İncelenen kitapların genel kurgusunda dayatmacı ve yetkeci bir anlayış bulunmadığı için bu kategorideki örnekler ya konuyu yapılandırmak için bilinçli bir biçimde çatışma ögesi olarak kullanılmış ya da dilsel/kültürel bir öge olarak bilinçsizce tekrar edilmiş/yeniden üretilmiştir.

Bu kategoride sınırlı sayıda örneğin görülmüş olması alanyazındaki diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Çatalcalı-Soyer (2009: 24), okulöncesi dönem çocuk öykü kitaplarını incelediği çalışmasında dinsel simgelerin ve önyargıların epeyce az kullanıldığını bulgulamıştır.

4.2.4.4. “Yaş” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam biriminin 387’sinin “yaş” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Yaş kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip kategoridir.

Bu kategoride kodlanan bağlam birimleri önyargının yöneldiği kişilerin yaşı bakımından “gençlere yönelen önyargılar” ve “yaşlılara yönelen önyargılar” olmak üzere iki alt grupta toplanmıştır. “Gençlere yönelen önyargılar” kategorisindeki bağlam birimleri çözümlendiğinde bunların pek çoğunun okulda öğrencilere ve ailede çocuklara yöneldiği görülmüştür.

Bu kategorideki örneklerin kavramsal açıdan çocuğa ve çocukluğa bakış açısı önyargılıdır. Bu örneklerde çocuk “geleceğin yetişkinleri” olarak görülmekte ve bugünkü değerleri geçiştirilmektedir. Ayrıca çocuğun bugün ne olduklarından çok büyüyünce ne olacakları (hangi işi/mesleği yapacaksın anlamında “Büyüyünce ne olacaksın?” sorusuyla) gündeme taşınmaktadır.

- Ne zaman büyüyeceksin sen? Hep böyle çocuk mu kalacaksın be oğlum? (K2, s.83).
(İBAK→ “yaş”, “büyümek” ve “çocuk kalmak” sözlerinin gülmece anlamı taşıması)
- “Evlilik için küçük değil misin sence?” “Hayır, değilim elbette. Hatta annem ve büyükannem artık çok geç kalmış olduğumu söyler dururlar. Babamın iki yıl önce

hayatını kaybettiğini anlatmıştım sana, anımsıyor musun? İşte babam daha o zamanlarda bile geç kalmış olduğumu düşünüyordu.” (K16, s.78).
(İBAK→ “yaş”, aile büyüklerinin doğruları bildiğinin ve haklı olduğunun sezdirilmesi)

“Yaş” kategorisindeki ikinci alt grup olan “yaşlılara yönelen önyargılar” çözümlendiğinde, bunların pek çoğunun aile büyüklerine ve yaşlı mahalle sakinlerine yöneldiği görülmüştür. Bu kategorideki örneklerin kavramsal açıdan yaşlıya olan bakış açısında yaşlıları sağlıklı, hasta, yorgun, bağımlı, bakıma muhtaç ve unutkan kişiler olarak görme eğilimi olduğu saptanmıştır.

- Kendini hiç olmadığı kadar yaşlı hissediyordu. İpeklere sarınıp kuş tüyü yatağına girse de omuzlarında hissettiği o yükten bir türlü kurtulamıyordu (K23, s.154).
(İBAK→ “yaş”, yaşlıların yorgun ve güçsüz olduğunun sezdirilmesi)
- Evin çocukları büyüdü, ben de yaşlandım tabii. İtiraf etmem gerekirse bu durum pek ağırıma gidiyor. Ne yapalım! Gençliğimde bütün gün evin bahçesinde kuşları, fareleri, böcekleri kovalardım. Şimdi ancak burnuma konan sinekleri zorla kovalıyorum” (K29, s.35).
(İBAK→ “yaş”, yaşlıların yavaş ve güçsüz olduğunun sezdirilmesi, “ağırıma gitmek” deyiimiyle yaşlanmanın kişinin onura dokunacak kadar kötü bir olguymuş gibi sunulması)

“Yaşlılara yönelen önyargılar” alt grubundaki bağlam birimleri incelendiğinde, bunların bir bölümünde yaşlıların hasta ve ölüme yakın kimseler olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca pek çok örnekte yaşlılığın “ikinci çocukluk” dönemine benzetildiği ve insanların yaşlılara tıpkı bir çocuğa besledikleri gibi sevecen ve acıklı tutumlar besledikleri görülmüştür.

- “Küçükler büyüyor, büyükler küçülüyor.” “Ne demek küçülmek? Niye küçülsünler ki, herkes büyüyor. Onların boyu Remziye Teyze gibi kısalmadı, kamburu da çıkmadı, ihtiyarlar gibi... Annemle babamın yaşlanıp ölmelerinden korkuyorum. Hiç yaşlanmasınlar istiyorum” (K19, s.24).
(İBAK→ “yaş”, yaşlanmanın “ikinci çocukluk”a benzetilmesi, yaşlanmanın ölümü çağrıştırması)
- “O artık bu dünyadan gidiyor. Buna alışmalısın.” dedi Emin Amca “Ölüm yaklaştıkça çocuklaşırız. Bu böyle... Şimdi sen eve git. Ona iyi bakın. Ne istiyorsa yapın.” (K28, s.36).
(İBAK→ “yaş”, yaşlanmanın “ikinci çocukluk”a benzetilmesi, sezdirme, yaşlanmanın ölümü çağrıştırması)

Yaşlılara yönelik önyargılar taşıyan örnekler bir de “cinsiyet” açısından çözümlendiğinde yaşlı kadınlara ve yaşlı erkeklere yönelik farklı önyargıların olduğu görülmüştür. Sözelimi yaşlı erkekler toplumsal sağduyuyu temsil etmekte ve bilgelik, önderlik rolleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu erkekler saygı duyulan, önemli zamanlarda bilgisine ve deneyimine başvurulmuş kişiler olarak betimlenmektedir.

- O bir büyücüydü ve çok azı bilir ki adı Kemall'ydi. Kendi soyu için bile çok yaşlı biriydi. Sık sık seyahatlere çıkar, insanları ve cüceleri ziyaret ederdi. Neredeyse ondan iyilik görmeyen yoktu. Artık onu bir büyücü saymıyorlardı, büyücülerin kendileri bile bu yaşlı kişiyi çok daha yukarı bir konumda görüyordu. Bazıları ona ermiş diyordu, fakat genellikle Yaşlı Kem ya da sadece Yaşlı olarak anılırdı. Baratholia'da birisi dara düştüğünde söylenen Yaşlı Kem yardım etmeli sözü âdeta bir atasözü olmuştu (K23, s.51).
(İBAK→ “yaş”, yaşlı erkeğin bilgelik ve ermişlik rolleriyle ön plana çıkması, toplumda saygı görmesi)
- Ah şu büyükler! Babam nasıl yaptıysa çocukluk anısını anlatırken bile işi nasihat vermeye getirmişti ya, pes doğrusu! (K2, s.68).
(İBAK→ “yaş”, yaşlı erkeğin bilgelik rolüyle ön plana çıkması, çocuğa öğüt vermesi)

Yaşlılara yönelik önyargılar taşıyan örnekler kadınlar açısından çözümlendiğinde, bazı örneklerde yaşlı kadınların deli, bunak, unutkan, akli uçmuş, huysuz kişiler olarak görüldüğü ve onlara olumsuz tutumlar geliştirildiği belirlenmiştir.

- Yaşlı kadın şikâyet etti. Adam, kollarıyla bizi kışkışlar gibi yaptı. Parmağını başına götürüp döndürdü. Bir insan aklını kaybetmişse o hareket yapılır (K12, s.106).
(İBAK→ “yaş”, el hareketinin ‘deli’ anlamında kullanılması)
- Arap Hatçam Teyze yarı şaman, yarı deliydi. Haliyle arkadaşı da garip olacaktı (K28: s.105).
(İBAK→ “yaş”, zihinsel yönden sağlıksız olduğu düşüncesiyle yaşlı kadına acıma duygusuyla yaklaşılması)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “çocuk”, “genç”, “yaşlı” gibi yaş grupları arasında birtakım farkların olduğu ve bu durumun gelenek ve göreneklerde çeşitli yaş gruplarına verilen değer ve yüklenen anlam arasındaki farktan kaynaklandığı ileri sürülebilir. “Çocuklar fiziksel olarak yetişkinlerden farklıdır, daha küçük ve zayıftırlar. Bu, ilk anda gözle görülebilir farklılıklar çocuğu, yetişkinden ayırt etmektedir. Böylece çocukluk genellikle küçük olmakla ilişkilendirilmektedir (Dikmen-Özarslan, 2016: 10). İncelenen kitaplarda çocuğun amacının büyümek olduğuna ilişkin ipuçları taşıyan ifadeler yer almaktadır. Bunlar incelendiğinde, çocuk olmanın temel amacının ve görevinin büyümek olduğu yönünde bir inanç gözlenmektedir. Buna göre çocuklar büyüdüğü için amaçlarını da büyümek olduğu düşünülür. Oysa bu inanç çocuk gerçekliğinden değil, çocukluğun toplumsal olarak kurgulanmasından kaynaklanmaktadır; başka bir deyişle, büyüme sorumluluğunun yetişkinler tarafından çocuğa yüklenmesinden (Dikmen-Özarslan, 2016: 9). Bununla ilişkili olarak, kavramsal olarak çocuk “geleceğin yetişkini” anlamına gelmektedir. İncelenen kitaplarda yaşa dayalı önyargılar, çocuğu “çocuk” olarak görmekten çok “geleceğin yetişkini” olarak

görme eğilimindedir. Daha açık bir deyişle, çocuklar “bugünün küçükleri yarının büyükleri” olarak görülmektedir. Buna göre “Büyüyünce ne olacaksınız?” sorusunda gizli çocukluk felsefesi derinden incelendiğinde, çocuğun bugün için “henüz bir şey olmadığı” ve “ancak gelecekte bir şey olabileceği” yönünde yorumlanabilir. Bu konuda Dikmen-Özarslan (2016: 5), “Toplumsal yaşamda yanı başımızda duran çocuk hakkında sahip olduğumuz bilgilerimiz çok yetersiz.” Demıştır. Bunun nedeni ise büyük ölçüde çocuğu, çocuk olarak değil de geleceğin yetişkini olarak görmeye eğilimli yetişme biçimimizden kaynaklanmaktadır.

4.2.4.5. “Fiziksel Görünüm” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 157’sinin “fiziksel görünüm” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Fiziksel görünüm kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip üçüncü kategoridir, başka bir deyişle, “yaş” ve “cinsiyet” kategorilerinden sonra “fiziksel görünüm” kategorisi gelmektedir. Örnekler şöyledir:

Bu kategoride kodlanan bağlam birimleri başlıca iki alt grupta incelenmiştir: “engellilere yönelen önyargılar” ve “fiziksel görünüme dayalı diğer önyargılar”. “Engellilere yönelen önyargılar” grubundaki bağlam birimleri incelendiğinde bunların genellikle yürüme, konuşma, görme güçlükleri yaşayan kişilere yöneldiği belirlenmiştir. Bu kişilere yönelik tutumlarda acıma duygusu ön plana çıkmıştır, çünkü engelli olmak acıklı, üzücü, hiç değilse tatsız bir durum olarak görülmüştür. Engelli kişinin kendine olan tutumları ise hoşnutsuzluktan nefrete kadar geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Engelli kişi kendini tedavi olması ya da çare bulması gereken asıl kişi olarak görmekte ve başkalarının yaşamına da engel olduğu için kendini suçlamaktadır.

Öte yandan engelli olmanın ana konu olarak işlendiği kitapların (K6, K13, K20) yazınsal kurgusu bir bütün olarak ele alındığında, engellilik durumunun konuyu yapılandıran bir çatışma ögesi olarak kullanıldığı görülmüştür. Daha açık bir deyişle bu kitaplarda engellilik bir yaşam gerçeği olarak ele alınmakta ve yazınsal kurgu içinde sorunsallaştırılmaktadır.

- Uçamayan bir melek olmak gerçekten tatsız bir durum. Hele ki anne ve babanız benimkiler gibi 6. seviyeden melek ise, yani ünlülerse (K20, s.5). (İBAK→ “fiziksel görünüm”, engelli olmaya yönelik olumsuz tutum)

- Doğru. Ahhh, Cordobés!.. Ahh, o şanslıydı. Ölmedi, hayatınca sakat yaşamadı (K21, s.121).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, ‘Sakat yaşamamak şans; sakat yaşamak şanssızlıktır.’ düşüncesinin sezdirilmesi)

İncelenen kitaplarda yer alan fiziksel görünümle ilgili önyargıların karakterlerin beden algısı ve beden imgesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sözgelimi “şişman olmak” özellikle çocuk karakterlerde olumsuz bir beden imgesinin gelişmesine yol açmıştır. “Şişman” olarak nitelenen çocuklar özgüven eksikliği yaşamış ve bedenlerinden utanç duymaya başlamışlardır. Benzer biçimde aşırı zayıf olmak da olumsuz bir beden imgesinin gelişmesine yol açmıştır. Kısacası fiziksel görünümle ilgili önyargılar, kilo bakımından ideal beden algısından uzaklaşan her türlü beden biçimi hedef almıştır.

- Son dönemde artan tempom benden çok şey götürmüştü. Giderek kendime hiç dikkat etmez olmuştum. Bedenim şekil değiştirmeye başlamış; balıketinde –belki de tombulca- hatta orkinos kıvamında olmuştum (K10, s.7).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”: şişman)
- Abartma, sana yalvaran olmadı. Sporla zayıflarsın diye düşünmüştüm, senin iyiliğin içindi yani. Zayıflamıyorsun ama (K27, s.11).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”: şişman)

İncelenen kitaplarda fiziksel görünüme dayalı önyargıların bir bölümü giyim kuşamla ilgili göstergelere dayalı olarak gelişmiştir. Giyim kuşamla ilgili göstergeler incelendiğinde giyim kuşamın toplumsal statü, ekonomik durum, kültürel gelenekler ve toplumsal cinsiyet anlayışı gibi alanlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Nitelikli, pahalı, gösterişli, parlak renkli, moda uygun giysi giyenler toplumsal basamakların üstünde; niteliksiz, ucuz, sönük, salaş, modası geçmiş giysi giyenler ise toplumsal basamakların üstünde görülmüştür.

- Hippi kılıklı serseri diye bahsettiği bizim üst katımızda oturan Erdem ağabey. Bence hiç de öyle serseriye benzer hali yok (K2, s.91).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, giyim kuşam, toplumsal-ekonomik konum)
- Kora’nın saçları çocukken sarıymış da sonradan koyulaşmış gibi görünüyordu. (Büyük ihtimalle öyleydi.) Gözleri yeşildi. Kelebek’ten yaklaşık on santim kadar uzundu ki aynı yaşta oldukları düşünülürdüğünde bu sinir bozucuydu. Kot pantolon, bez spor ayakkabılar, üzeri karman çorman yazılarla dolu bir tişört ve lacivert gömlek giymişti. Gömleğinin kol düğmeleri iliklenmemişti. Bu da kızın dağınık olduğunu gösterirdi. Kelebek salaş giyinen insanların aynı zamanda dağınık olduğu sonucunu tam da şu anda kendi kendine varmıştı (K8, s.66-67).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, giyim kuşam)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, engellilere yönelik tutumların genellikle “Geleneksel Bireyci Tıbbi Model” doğrultusunda ele alındığı ileri sürülebilir;

çünkü örneklerin pek çoğunda engellilerin “sorun”una “çözüm arama” düşüncesi egemendir. Öte yanda incelenen kitapların genel yazınsal kurgusunda bilinçli bir biçimde engellileri ötekileştirmek ya da değersizleştirmek amaçlanmadığı da görülmektedir. Üstelik çalışma grubundaki kitapların birinde (K6), engellilik ana konu olarak ele alınmış ve bir yaşam gerçeği olarak sorunsallaştırılmıştır. Bu konuda Rubin ve Watson (1987: 60), çocuklara/gençlere seslenen kitaplarda engellilerin on bir farklı kalıp tipte kümelendiğini ve bunların okurda önyargıya yol açabileceğini belirtmişlerdir. Çocuk/genç okurda engellilere yönelik olumsuz önyargılar oluşturabilecek yaklaşımların çocuk ve gençlik edebiyatında bulunup bulunmadığını sorgulamayı önermiştir.

4.2.4.6. “Sınıf/Tabaka” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “önyargı” kategorisinde kodlanan toplam 718 bağlam birimi, içeriğe bağlı alt kategoriler (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 105’inin “sınıf/tabaka” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Fiziksel görünüm kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip dördüncü kategoridir, başka bir deyişle, “yaş”, “cinsiyet”, “fiziksel görünüm” kategorilerinden sonra “sınıf/tabaka” kategorisi gelmektedir. Sınıf ve tabakanın incelenen kitaplardaki önyargılara orta derecede içerik sağladığı görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin kimi örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Oysa Dilek Hanım her şeye kahkaha atıyor. Çok mutlu ve zengin galiba... Kocasına da âşık... Ne bileyim, hayatından memnun her zaman. Konuşması bile öyle şıkırtılı, cıvıltılı ki, içime neşe saçıyor (K19, s.73).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”: zenginlik)
- Boş ver be oğul! Görüp de n’itez? Her yıl görüyoruz. Dünya para ister şimdi İzmir’e bir gidip gelme,” dedi. Hep yoksulluk, hep parasızlık... Yine de yakınma yok. Kader deyip boyun eğiyorlar (K5, s.122).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”: zenginlik)

İncelenen kitaplarda “sınıf/tabaka” kategorisinde çözümlenen bağlam birimlerinde köylü-kentli ve eğitilmiş-eğitimsiz ayrımlarına dayalı önyargıların olduğu görülmüştür. Kentli, iyi eğitim görmüş, ekonomik açıdan güçlü, yaşam olanakları çeşitli, toplumsal olayları etkileme gücü yüksek kişilere olumlu; köylü, eğitimsiz, ekonomik açıdan zayıf, yaşam olanakları kısıtlı, toplumsal olayları etkileme gücü düşük kişilere olumsuz tutumlar geliştiği görülmüştür. İlk gruptaki kişilere saygı; ikinci gruptakilere ise acıma duygusuyla yaklaşıldığı belirlenmiştir.

- İki yaşam arasında fark yaratan şey, yalnızca babasının köy çocuğu olması mıydı? “Öyle ise haksızlık bu” diye düşündü Barış. Çalışmaksa onlar da çalışıyordu; hem de çoluk çocuk, gece gündüz, yaz kış demeden. Yoksa Kasım Emmi’nin dediği gibi, alın yazısı diye bir şey vardı ve ne yapılırsa yapılsın değişmez miydi? Onların kaderini belirleyen neresiydi peki? Köy mü, kent mi? Köyde kentliyidiler, kentte köylü ya da ne kentliyidiler ne de köylü. Neydiler peki? (K5, s.91).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”: köylü-kentli ayrımı)
- Heyecanla gittik müdürün odasına. Şişkoburun da tiyatro fikrini çok beğenmişti. Ama ne oynayacağımızı söyleyince bir anda o şişko burnu kızarmaya başladı: “Koskoca çocuklar meyve sebze kılığında mı dolaşacaksınız devlet büyüklerinin karşısında? Olmaz öyle şey!” (K2, s.27).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”: devlet büyükleri)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında sınıf/tabaka ile ilgili gruplaşmaların temelinde yoksulluk olgusunun bulunduğu ileri sürülebilir. İncelenen kitapların genel yazınsal kurgusuna bakıldığında yoksulları dışlamak/ötekileştirmek gibi bilinçli bir amacın olmadığı, tersine farkında olunmayarak ya da toplumsal yaşamın bir gerçeğiymiş gibi görülerek pekiştirildiği söylenebilir. Bu konuda Uyan-Semerci (2013: 190), pek çok kitle iletişim aracında yoksulluğun yapısal bir sorun olarak değil de kişisel bir başarısızlık olarak görüldüğünü, yoksulların cahil, tembel ve suçlu olmakla damgalandığını ve yoksullara karşı olumsuz tutum oluşturabilecek anlatımların genelde düşünülmeden/kasıtsız bir biçimde kullanıldığını ifade etmiştir. Öte yandan, çocuk ve gençlik kitaplarında yoksullara yönelik olumsuz tutumların büyük ölçüde toplumdaki egemen inançlardan beslendiği ileri sürülebilir; çünkü Whitley ve Kite (2010: 23)’ın da belirttiği gibi pek çok toplumda yoksullara yönelik tutumlar olumsuz, varlıklılara yönelik tutumlar ise olumludur. Bu görüşten yola çıkarak incelenen kitaplardaki olumsuz tutumların toplumdaki egemen inançların bir yansıması olduğu söylenebilir. Bu konuda İpşiroğlu (2013: 61), çocuk ve gençlik yayınlarında geleneksel inançları pek fazla sorgulamayan ve toplumun beklentilere ters düşmek istemeyen bir eğilimden söz etmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır?)

Bu çalışmanın üçüncü alt amacı, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin var olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler var mıdır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki 34 kitabın 29’unda önyargılara ilişkin iletilerin olduğu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27, K28, K29, K30 ve K32) 5’inde ise olmadığı (K14, K24, K31, K33 ve K34) belirlenmiştir. Başka bir deyişle, ayrımcılıklara ilişkin iletilerin olduğu 29 kitapta, toplam 501 örnekte ayrımcılıkları olumlayan ya da olumlamayan iletiler bulunduğundan, 501 örnek “ayrımcılık” alt kategorisinde kodlanmıştır.

“Ayrımcılık” alt kategorisi kendi içinde dört alt kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK), “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK), “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) ve “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’dir. Bu alt kategoriler, araştırmanın alt problemlerinin verildiği sıraya uygunluk göstermektedir. Daha açık bir deyişle, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletiler varsa,

- a) “Bu iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusu “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK),
- b) “Bu iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusu “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK),
- c) “Bu iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusu “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK),
- d) “Bu iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?” sorusu “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) ile ilgili bulgularla yanıtlanmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacının altındaki bu dört alt amaçla ilgili incelenen tüm kitaplardaki bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Üçüncü Alt Amaca (Ayrımcılığa) İlişkin Bulgular

	Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler (DYBAK)	Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler (GBBAK)	Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler (DBAK)	İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler (İBAK)
K1	10	10	10	15
K2	7	7	7	10
K3	12	12	12	16
K4	4	4	4	6
K5	27	27	27	34
K6	18	18	18	21
K7	26	26	26	37
K8	24	24	24	41
K9	14	14	14	23
K10	32	32	32	44
K11	4	4	4	7
K12	37	37	37	53
K13	1	1	1	1
K14	0	0	0	0
K15	30	30	30	40
K16	23	23	23	40
K17	15	15	15	19
K18	8	8	8	13
K19	34	34	34	44
K20	28	28	28	38
K21	19	19	19	32
K22	14	14	14	18
K23	28	28	28	47
K24	0	0	0	0
K25	15	15	15	22
K26	8	8	8	8
K27	28	28	28	34
K28	21	21	21	30
K29	9	9	9	14
K30	2	2	2	2
K31	0	0	0	0
K32	3	3	3	4
K33	0	0	0	0
K34	0	0	0	0
TOPLAM	501	501	501	713

Tablo 9'un yatay gözelerinde çalışma grubundaki tüm kitaplar, dikey gözelerinde ise "ayrımcılık" kategorisindeki bulguların ikincil alt kategorilere göre dağılımı yer almaktadır. İkincil alt kategoriler, dört alt kategoriye ayrılmaktadır: "duygusal yöne bağlı alt kategoriler" (DYBAK), "görülme biçimine bağlı alt kategoriler" (GBBAK), "düzeğe bağlı alt kategoriler" (DBAK) ve "içeriğe bağlı alt kategoriler" (İBAK). DYBAK, GBBAK ve DBAK'ın toplam puanları 501, İBAK'ın toplam puanı 713'tür.

4.3.1. Üçüncü Alt Amacın Altındaki İlk Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Duygusal Yöne Bağlı Alt Kategoriler” (DYBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?)

Çalışmanın üçüncü alt amacı altındaki ilk alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönünü belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin duygusal yönü nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıları” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı duygusal yön özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’in üç alt kategorisiyle açıklamıştır. “Önyargı” kategorisinde “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’de “olumsuz” (f: 312), “olumlu” (f: 159) ve “karışık” (f: 30) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür. Aşağıda sırasıyla “olumlu,” “olumsuz” ve “karışık” kategorilerinde kodlanan ayrımcılıklarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1.1. “Olumlu” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 örnek, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 159’unun “olumlu” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bir başka deyişle, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların 159’u duygusal yön bakımından olumlu niteliktedir. Bu kategoriye ilişkin kimi örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Artık yaz sonuna ulaştık. Okullar açılacak. Bütün çocuklar eşit olacak. Herkes gece yatağına girecek, gündüz okuluna gidecek... (K25, s.110).
(DYBAK→ “olumlu”, çocuk işçilerle duygudaşlık kurma, eşitlik ve adaletin olumlanması)
- Gittim, Samet’e kızdım. “Kepçe dersin üzülürüm,” dedim. “Ben sana şişko desem üzülmez misin?” dedim (K12, s.101).
(DYBAK→ “olumlu”, “Kepçe” ve “şişko” gibi fiziksel görünümüne dayalı küçültücü takma adların eleştirilmesi, eşduyum sağlanması)
- İnsanlara ne oluyordu böyle? Bir yetişkinin yüreğini, çocuklara zarar verebilecek kadar körleştiren neydi? İnsan, çocuklara kötülük yapan yetişkinlerin de bir zamanlar çocuk olduğunu düşünmekte zorlanıyordu. Bir çocuğun canını acıtılabilmek, bir hayvana işkence edebilmek, bir ormanı yakabilmek... Gerçek

hayattaki kötülük, çizgi filmlerdeki gibi naif değildi. Ve zarar gören kişiler, anında ayağa kalkıp hayatlarına devam edemiyordu (K8, s.177).
(DYBAK→ “olumlu”, eşduyum)

İncelenen kitaplarda “olumlu” kategorideki örneklerde ayrımcı davranışları eleştirme, dayatmacı anlayışlara karşı çıkma, eşit ve adil bir dünya düzeninden yana olma vb. iletiler bulunmaktadır. Örnekler şöyledir.

- “Romalı bir köle değilim ben!” diye duyuldu Filo’nun sesi bu kez. Dişlerinin arasından konuşuyor gibiydi. “Özgür bir Misyalıyım. Sizin kanunlarınız da adaletinizin gücü de beni ilgilendirmiyor. Son kez söylüyorum; çıkın gidin evimden. Yoksa...” (K16, s.129).
(DYBAK→ “olumlu”, köleliğe karşı çıkma, ayrımcılığı eleştirme)
- Ayşe ağlamaya başladı. “Sensin aptal! Tabii, biz senin gibi İstanbul’larda okumuyoruz Ege Bey, senin kadar bilgili de değiliz, niye alay ediyorsun?” (K19, s.29).
(DYBAK→ “olumlu”, köylü/kentli ayrımının eleştirilmesi, ayrımcı davranışlara karşı çıkılması)
- “Zayıflamaya mı karar verdin yoksa?” dedi Cagun. Sınıfta kopan kahkaha Dumah’ı kızdırmaya yetti. Dumah büyük bir rüzgâr oluşturup Cagun’u sandalyesinden düşürdü. “Hayır! Zayıflamaya karar vermedim.” Cagun ayağa kalkıp sandalyesini düzeltti. “Size zayıfmışsınız gibi davranmaktan vazgeçtim.” (K20, s.19).
(DYBAK→ “olumlu”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarında ayrımcılığın bir yaşam ve toplum gerçeği olarak ele alındığı görülmüştür. Bu kitaplarda ayrımcılığın yazınsal kurgu aracılığıyla sorunsallaştırıldığı ve okura duyumsatıldığı söylenebilir. Benzer biçimde Sever (2007: 133) “Çocuk edebiyatının öncelikli sorumluluğu çocukların duygu ve düşünce evrenini genişletmek, yaşam ve insan gerçeğini tanıtmaktır.” demiştir. Aslan (2017: 26) da çocuklarla/gençlerle buluşturulacak kitaplarda ayrımcılığın olağan bir durummuş gibi gösterilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Kısacası, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında ayrımcılığı olağan bir durummuş gibi göstermeyen, tersine çocukların/gençlerin duygu ve düşünce evrenini genişletebilecek örnekler bulunmaktadır.

4.3.1.2. “Olumsuz” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 312’sinin “olumsuz” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bir başka deyişle,

incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların 312'si duygusal yön bakımından olumsuz niteliktedir. Örnekler şöyledir.

- Doldurdunuz Hatay'ı! Sizin yüzünüzden rahat yok. Mahallede evine hırsız girmeyen kalmadı. Hem kaçıp geliyorsunuz hem hırsızlık yapıyorsunuz (K12, s.70).
(DYBAK→ “olumsuz”, göçmenlere yönelik ayrımcılığın meşrulaştırılması)
- [Ablam] ‘Ufaklık, çocukluk demek öyle maydanoz gibi her yerden bitmek demek! Ama ben maydanozları sevmem!’ dedi elindeki fırçayı bana doğru sallayarak ve çat diye odasının kapısını yüzüme kapayıverdi (K2, s.9).
(DYBAK→ “olumsuz”, “ufaklık”, küçültücü takma adların kullanılması, yaşa dayalı ayrımcılık yapılması)
- Aman bırak şu şişkoyu! Baksana ne kadar geride kaldı. Nasıl olsa tıkına tıkına gelir peşimizden,” dedi Asaf (K2, s.72).
(DYBAK→ “olumsuz”, “şişko”, fiziksel görünüm dayalı ayrımcılık, küçültücü takma adların ayrımcılığa yol açması)

Özetle, incelenen kitaplarda “olumsuz” kategorisindeki ayrımcılığa ilişkin toplam 312 bağlam birimi belirlenmiştir. Bu bağlam birimlerinde, toplumsal bir grubun içindeki bireylere gruba aidiyetleri nedeniyle önyargılı tutum geliştiren, bu tutumu söz ve eylemleriyle ayrımcılık boyutuna taşıyan iletiler herhangi bir kuşku, sorgulama, eleştirme olmaksızın yer almaktadır. Bunların pek çoğunda ayrımcılığa uğrayan kişi ile o kişiye uygulanan ayrımcı söz ve davranış arasında nedensellik ilişkisi kurulmamakta ya da eğreti bir biçimde kurulmaya zorlanmaktadır. Böylece ayrımcılık kişinin kendi özellikleri nedeniyle hak etmiş olduğu doğal bir sonuç olarak gösterilmekte, ayrımcı söz ve davranışlar meşrulaştırılmaktadır.

Bu kategoride değerlendirilen örneklerde belirgin bir ötekileştirme olduğu, göze ilk çarpan noktalardan biridir. Bu örneklerde, bir toplumsal gruba ait özelliklerin özcü bir bakış açısıyla genellendiği ve ayrımcılığın meşrulaştırıldığı gözlenmiştir. Üstelik grup karşılaştırması yoluyla ahlaki dışlama ve gayrimeşrulaştırma yapıldığı, insanlıktan çıkarıldığı, toplumun dışına atıldığı ve bu durumun çoğun hırsız, soysuz gibi karakter özelliklerine dayandırıldığı görülmüştür. Ancak bu örnekle birlikte bir kez daha belirtmek gerekir ki bu çalışma yalnızca bağlam birimlerinin duygusal yön belirlemesiyle sınırlıdır, yazarın kurgusal amaç ve planları bu belirlemenin dışındadır. Buna dayalı olarak yapılan bir yorum ancak ilgili bağlamla sınırlıdır. Bunun dışında küfürler, alaycı ve küçültücü sözler de “olumsuz” ayrımcılık kategorisinde görülmüştür: tembel şey (K1, s.20), korkak şişko (K9, s.96), korkak tavuk (K1, s.8), kaltak (K28, s.81), aşağılık soyun oğlu (K23, s.177), yaşlı bunak (K23, s.176), sümüklü maymunlar (K7, s.108). Bu örnekler Whitley ve Kite (2010: 374)'ın “düşmanca şaka” olarak belirttiği ayrımcı davranışlardır.

4.3.1.3. “Karışık” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “duygusal yöne bağlı alt kategoriler” (DYBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 30’unun “karışık” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bir başka deyişle, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların 30’u duygusal yön bakımından hem olumlu hem de olumsuz niteliklere birlikte sahiptir. Örnekler şöyledir:

- Ben onu bilmem de oğlum... sonra söylemine analık içgüdüğü hâkim oldu: “Sen yine de o adamdan [Deli Hasan] uzak dut kendini.” “Neden halacım. Zararlı mı?” “Yok oğluuum. Yukarıda Allah var, görmedik bir zararını şimdide dek.” (K10, s.23).
(DYBAK→ “karışık”, Deli Hasan’ın zararsız olduğunun kabul edilmesi (“olumlu”) ama yine de onunla araya mesafe konulması (“olumsuz”), hem “olumlu” hem “olumsuz” iletinin bir arada bulunması nedeniyle “karışık”)
- Çünkü bir melekseniz ve uçamıyorsanız “engellisiniz” demektir. Aslında ben engelli değilim, sadece her şey beni engelliyor (K20, s.5).
(DYBAK→ “karışık”, “Bir melekseniz ve uçamıyorsanız ‘engellisiniz’ demektir” söylemi “olumsuz”, “Ben engelli değilim, sadece her şey beni engelliyor” söylemi “olumlu”, hem “olumlu” hem “olumsuz” iletinin bir arada bulunması nedeniyle “karışık”)
- “Kız da olabilir erkek de... Ama ne olursa olsun, futbolcu olmasına engel değil ki bu...” Baran futbol takımlarında hep erkeklerin olduğunu düşünürdü. “Ama futbol takımları hep erkek” dedi. “Öyle” dedi annesi. “Kız takımları da var ama az... Gelince babana sor bakalım, neden öyleymiş...” (K15, s.32).
(DYBAK→ “karışık”, “Kız da olabilir erkek de... Ama ne olursa olsun, futbolcu olmasına engel değil ki bu...” söylemi “olumlu”, annenin/kadının futbolla ilgili bilgi almak için çocuğunu babaya/erkeğe/uzmana yönlendirmesi “olumsuz”, hem “olumlu” hem “olumsuz” iletinin bir arada bulunması nedeniyle “karışık”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ayrımcılığım hem onaylandığı hem de eleştirildiği görülmüştür. Bir yandan açıkça ayrımcılık, ötekileştirme, dışlama yapılmakta ve eşitsizlik meşrulaştırılmakta, diğer yandan bu durum sorgulanmakta, eleştirilmekte, mantıklı bir gerekçeyle çürütülmeye çalışılmaktadır. Bu ve benzeri örnekler şöyle yorumlanabilir: çocuk kitaplarında ayrımcılığın eleştirilmek istendiği durumlarda bile yine ayrımcılığın tuzağına düşmek olasıdır. Yazarlar herhangi bir konuda ayrımcılığı azaltırken, farkında olmadan yeni ayrımcılık durumlarına yol açabilmektedirler.

4.3.2. Üçüncü Alt Amacın Altındaki İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Görülme Biçimine Bağlı Alt Kategoriler” (GBBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?)

Çalışmanın üçüncü alt amacı altındaki ikinci alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin biçimsel özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu biçimsel özellikler nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin üç farklı biçim özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)’in üç alt kategorisiyle açıklanmıştır. “Ayrımcılık” kategorisinde “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK)’de “apaçık” (f: 275) “hemen göze çarpmayan” (f: 181), ve “örtük” (f: 45) kategorisinde örneklerin olduğu görülmüştür.

“Ayrımcılık” boyutundaki bu sıralama, “kalıpyargı” ve “önyargı” boyutundaki benzer alt kategori sıralamasından farklı olması; başka bir deyişle, “kalıpyargı” ve “önyargı” boyutlarında sıralamada sıklık puanı en yüksek olan kategorinin “hemen göze çarpmayan” kategorisi olması ve bunu sırasıyla “apaçık” ve “örtük” kategorileri izlemesi şöyle yorumlanabilir: çocuk kitaplarında kalıpyargılar ve önyargılar daha çok kötü amaç taşımayan ama üzerinde derinlemesine düşünülmemiş hatta sıradan görülmüş söz ve davranışları kapsar. Ayrımcılık ise daha çok konuyu hareketlendirmek ve kurguyu yapılandırmak için, başka bir deyişle, amaçlı olarak “kötü” karakterlere yüklenen bir özellik olarak düşünülmüş olabilir.

Aşağıda sırasıyla “apaçık”, “hemen göze çarpmayan” ve “örtük” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.3.2.1. “Apaçık” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 275’inin “apaçık” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Örnekler şöyledir.

- Köle itile kakıla ortaya getirildi. Adam yine kırbaç yiyeceğini sanıp küfre girdi. Dakikalarca sürdü. Sonra yorulup sustu” (K10, s.183).
(GBBAK→ “apaçık”)
- Suriyeli çocukların gidebileceği okul yok. Kampta biraz Türkçe öğretiler ya. “Şimdilik yeter,” diyor annem” (K12, s.95).
(GBBAK→ “apaçık”, göçmen çocukların gidebileceği bir okulun olmaması, eğitim haklarının karşılanmaması)
- “Doğum gününe gelemedim ya hani...” “Denizli’ye gitmişsiniz...” “Ne Denizli’si ya? Para yoktu oğlum, Evdeydim hep.” (K15, s.205).
(GBBAK→ “apaçık”)
- Aradan iki bin yıldan fazla geçmiş olmasına rağmen, yani benim zamanımda bile, kız çocuklarının eğitim almalarını gereksiz olduğunu düşünenler var ne yazık ki. Şimdi anlıyorum ki binlerce yıldır hep böyle sürüp gitmiş bu düzen... (K16, s.79).
(GBBAK→ “apaçık”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, bu örneklerin bir bölümünde zorbalık, saldırganlık ve şiddet gibi kaba güç biçimlerinin varlığı, ilk göze çarpan noktalardan biridir. Bu durumu örnekleyen birkaç bağlam birimi şöyledir: İncelenen örneklerin bazılarında aşağılanmak, hırpalanmak, dövülmek, korkutulmak apaçık bir biçimde görülmektedir. Ayrıca incelenen kitaplardaki karakterlerin ayrımcı davranışa maruz kalmamak adına yapmaktan kaçındığı ya da özellikle yaptığı davranışlar da ilk bakışta fark edilebilecek açıklıkta sunulmuşsa, bunlar da “apaçık” ayrımcılık kategorisinde değerlendirilmiştir.

4.3.2.2. “Hemen Göze Çarpmayan” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 181’inin “hemen göze çarpmayan” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların 181’i genellikle toplumun “doğal, normal, olağan” kabul ettiği edimlere dayandığı için ilk bakışta fark edilemeyecek derecede örtüktür.

- Ha, bu arada sevmiyorsun biliyorum ama yarın senin Bayan Disip’i arayacağım. O varken böyle taşkınlıklar yapmıyordun. Sakın ‘ben bebek değilim, büyüdüm artık’ deme bana! Bugün hâlâ küçük, şımarık bir çocuk gibi davrandığımı herkese gösterdin (K18, s.89).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, ahlak dersi vermek)
- Uğraşının en hareketli yerinde genç köle içeri girdi. Baş kesip dondu. Efendi gözünü işinden kaldırmadan “Bırak şişeyi şuraya, git” dedi (K10, s.179).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, efendi-köle tripleşmesi)

- Hep böyle oluyordu zaten. Büyükler yanıtlamak istemedikleri bir soruyla karşılaştıklarında geçiştiriyorlardı (K5, s.5-6).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, konunun önemsizleştirilmesi)
- [Şişko]Semiha ağlayarak, “Ne yapacağız? Burada kalıp kurtlar bizi yesin diye mi bekleyeceğiz?” deyince Asaf inlemeyi kesip, “İçinde yemek kelimesi olmayan bir cümle kuramaz mısın sen!” diye onu bir güzel azarladı (K2, s.74).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, “Şişko Semiha” adlı karakterin azarlanması ve söylediklerinin önemsenmemesi)

İncelenen kitaplardaki bazı örnekler toplumdaki genel kabulleri ve geleneksel değerleri tam anlamıyla sorgulamadığı, tersine toplumsal beklentiler doğrultusunda bir bakış sergilediği için bu örneklerdeki ayrımcılık hemen göze çarpmayan niteliktedir. Sözelimi bazı örneklerde toplumda kadına-erkeğe, köylüye-kentliye, yerleşik-göçmene, çocuga-yetişkine yönelik ayrımcı bakış açıları pek fazla sorgulanmamıştır. Örnekler şöyledir:

- Bizim okulda, kim kime âşıkça duvarlara adını yazıyor. Daha çok oğlanlar yapıyor bunu. Kızlar da adlarını duvarda görünce, domates gibi kızarıp, gülüp geçiyorlar: Mehmet+Ayşe ya da Kasım+Zeyno. Bir gün kendi adımı da gördüm: Silo+Ayça. Bizim sınıftaki Süleyman’ Silo diyoruz. O yazdırmış olmalı. Kendi adımı gördüğümde hem kızmış hem çok ağlamışım... Nedense? Oysa Silo’nun beni beğenmesi güzel bir şey Ben ona âşık olmasam da (K19, s.15).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”)
- Bu proje hemen devreye sokuldu. Her türlü plan program yapıldı. Emanet edileceğim kişiyi dahi belirlediler; iş ciddiye. Daha doğrusu beni onun seyahatine uyarladılar. Ha, bu arada yanlarına atıldığım uzak akrabalara da haber uçurulmaktan geri kalınmadı. Her şey böyle hazır olunca bana da uymak düştü (K10, s.10). (GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”, aile içindeki kararların demokratik yollarla alınmaması, çocuğun bireysel isteklerinin ve seçimlerinin yok sayılması)
- Halebi’ye, “Yüzümüzden anlaşılır Suriyeli olduğumuz,” dedim. Nasıl olduğunu sordu bana. Bilmem ki, anlaşılır işte. Yaklaşmaz kimse bize (K12, s.115).
(GBBAK→ “hemen göze çarpmayan”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların önemli bir bölümünün ilk bakışta görülmeyecek kadar doğal karşılanan nitelik taşıdığını göstermektedir. Ayrımcılığı yapan kişiler ya da gruplar açısından düşünüldüğünde ayrımcılığın çoğu zaman bilinçsizce gerçekleştiği ve doğrudan bir kötü amaç taşımadığı düşünülebilir. Bu biçimdeki ayrımcılıkların gerçek yaşam durumlarındaki örneklerini kanıtlamak ne kadar güçse (Whitley ve Kite, 2010: 372-373), kurgusal gerçeklikteki örneklerini kanıtlamak da o denli güçtür. Ayrımcılığın diğer biçimlerinden farklı olarak, “hemen göze çarpmayan” biçimdeki ayrımcılıkların genellikle kasıtsız olduğu

görülmüştür. Bu durum ayrımcılığın büyük ölçüde bilinçsizliğin ve duyarsızlığın ürünü olduğunu düşündürmüştür.

4.3.2.3. “Örtük” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “görülme biçimine bağlı alt kategoriler” (GBBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 45’inin “örtük” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bir başka deyişle, incelenen kitaplardaki ayrımcılıklardan 45’i ancak derin bir okumayla/incelemeyle görülebilecek kadar saklıdır. Ayrıca kanıtlanması da diğer iki kategoriye göre çok daha zordur. Bu konuya ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Efendi o günden sonra devamlı oğlunun odasına girip tahtayı kontrol ediyordu. Çocuk giderek artan çiviler karşısında utanmaya başlamıştı. Yediği haltların babası tarafından izlenmesi onu çok rahatsız ediyordu (K10, s.176).
(GBBAK→ “örtük”)
- Kürtler bölümü de çok fena cümlelerle doluydu. Dahası, öğretmen konuyu Kürtçe’ye getirdi. Ablamın zamanında da işitmişim aynını. Tarihçi, Kürtçe diye bir şey yoktur. Bunlar Dağ Türkleri’nin karda yürürken çıkardıkları kart kurt seslerinden türemiştir, diye o efsaneyi anlattı. Ne dersin?.. Parmak kaldırdım. Kürtçe’nin Hint-Avrupa dil ailesinden olduğunu anlatmaya çalıştım, ama sözü ağzıma tıktı (K26, s.55).
(GBBAK→ “örtük”)
- “İstersen çikolata da var” dedi Baran. Erkin kolunu Baran’ın omzuna attı ve bahçede yürümeye başladılar. Baran kendini çok iyi hissetti (K15, s.146).
(GBBAK→ “örtük”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların ancak sınırlı bir bölümünün kendini gizleyerek kötülük yapan nitelik taşıdığı görülmüştür. Bu yaklaşımın olası bir nedeni olarak, çocuk ve genç okurun kurgudaki “iyi” ve kötü” karakterleri belirgin bir biçimde görebilmesini sağlamak olabilir. Buna göre özellikle erken çocukluk dönemindeki okur, iyiliğin ve kötülüğün salt ve değişmez bir değer olduğu düşünebilir, davranışlarını ödüle yaklaşmak ve cezadan sakınmak amacıyla düzenleyebilir ve toplumsal ilişkilerini araçsal ilişkiler üzerine temellendirebilir.

4.3.3. Üçüncü Alt Amacın Altındaki Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “Düzeğe Bağlı Alt Kategoriler” (DBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “önyargıyı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın üçüncü alt amacı altındaki üçüncü alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin düzey özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılıkları” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu düzey özellikleri nasıldır?” sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı olumlayan ya da olumlamayan iletilerin dört farklı düzey özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’in dört alt kategorisiyle açıklamıştır. “Ayrımcılık” kategorisinde “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK)’de “kültürel” (f: 241), “kurumsal” (f: 182), “kişilerarası” (f: 50) ve “örgütsel” (f: 28) kategorilerinde örneklerin olduğu görülmüştür.

Aşağıda sırasıyla “kişilerarası”, “örgütsel”, “kurumsal” ve “kültürel” kategorilerinde kodlanan kalıpyargılarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.3.3.1. “Kişilerarası” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “düzeğe bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 50’sinin “kişilerarası” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Kişilerarası” kategorisindeki bağlam birimleri kendi içinde iki grup oluşturmaktadır: “bireysel düzey” ve “kişi-kişi düzeyi”. Aşağıda sırasıyla bu kategorilerde çözümlenen örneklere yer verilmiştir.

- Ben artık yaşlandım, ömrümün son zamanlarını Yokluk Bahçesi’ndeki güzelliği seyrederek geçirmek istiyorum; kötülerden sakınarak değil (K1, s.124).
(DBAK→ “kişilerarası”)
Kaplumbağanın sırtındaki yumru küçülüp yol olacağına onunla birlikte büyümüş de büyümüş. Kaplumbağacık neden ben böyleyim diye düşünüp üzülmüş (K6, s.34-35). (DBAK→ “kişilerarası”, bireysel düzey)
- Haksızlık bu! Ben de Pi’nin peşinden gitmek istiyorum... Neden bu kadar şişkoyum ki; pazartesi diyete başlasam iyi olacak... (K9, s.61).
(DBAK→ “kişilerarası”, bireysel düzey)

İncelenen kitaplarda “kişilerarası” kategorinin içindeki bağlam birimlerinin pek çoğu alt grup bakımından “kişi-kişi düzeyi” özellikleri göstermiştir. Örnekler şöyledir:

- Yağmurdan korunmak için mağaraya sığınmış bir çocuğu alıp mağaranın labirent gibi koridorları arasından geçirip böyle bir odada zorla bulundurmak suç olsa gerek (K17, s.101).
(DBAK→ “kişilerarası”, kişi-kişi düzeyi)
- Çok titiz, pimpirikli bir müdürümüz vardı. Böyle kocaman yusuvarlak bir pinpon topuna benzerdi burnu. Bu yüzden aramızda hep Şişkoburun derdik ona. Bir şeye kızınca ilk önce burnu kızarırdı (K2, s.24).
(DBAK→ “kişilerarası”, kişi-kişi düzeyi)
- “Sen burada mı oturuyorsun?” “Evet abla.” “Abla deme ama bana. Çok ayıp!” (K28, s.116)
(DBAK→ “kişilerarası”, kişi-kişi düzeyi)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların çok azında ayrımcılığın kişilerarası düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum ayrımcılık sorununun tekil bir durum değil, genel ve yaygın bir olgu olduğunu düşündürmüştür.

4.3.3.2. “Örgütsel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 28’inin “örgütsel” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Fotoğrafçılar Odası, korsan fotoğrafçı diye Barbo’nun peşine düşmüş. Gündeliğinin yarısını zabıtaya, polise vermekten ne zaman yılacak bakalım bizim Barbo (K22, s.91).
(DBAK→ “örgütsel”, fotoğrafçılar odası)
- “Kuzucum, on sekiz yaşını geçmiş işsizleri topluyormuş belediye, senin haberin yok mu?” “Yok,” dedim. “Toplayıp ne yapıyorlarmış?” “Ne yapsınlar...” Eliyle tabanca işareti yapıp başına bir güzel sıktı. “Sonra, sönmemiş kireç dolu çukura yallah! Sizinle mi uğraşacak devlet, millet!” (K28, s.97).
(DBAK→ “örgütsel”, belediye)
- [Hastanedeki sekreterle konuşurken] “Randevunuz yoksa doktoru göremezsiniz” de ne demek? Ta Gölayna’dan geliyorum. Neden yanımda bir büyüğümün olması gerekiyor ki? On üç yaşındayım ve kendim muayene olabilirim. Doktor nerede? (K8, s. 135).
(DBAK→ “örgütsel”, hastane)
- Annesinin, tıpkı Okan gibi zeytin siyahı, omuzlarına kadar uzanan dalgalı saçları vardı. Onları sıkı bir topuzla buluşturarak ciddi bir ifade takınmasını kolaylaştırmıştı. Üzerinde siyah bir takım elbise vardı. Zaten genellikle de giysilerinde siyah rengi tercih ederdi. Bu konuda Okan, zamanında bir teori yürütmüştü. Okan’ın bir süre boyunca kafa yordığı bu teoriye göre annesi,

çalıştığı iş yerinde pozisyon atladıkça, giysilerinde tercih ettiği renkte de doğru orantılı olarak bir koyulaşma ve nihayetinde karanlıkla buluşma yaşanmıştı (K17, s.19).

(DBAK→ “örgütsel”, işyerinde cinsiyetçilik)

Özetle, incelenen kitaplarda en sık karşılaşılan örgütler: güvenlik güçleri (K28, s.52, K15, s.252), belediye (K8, s.25; K28, s.97), hastane (K8, s.132, 135), işyeri (K7, s.138; K17, s.19; K28, s.169, 164) ve bazı serbest meslek odaları (K22, s.91) olmuştur. Bir örgüt olarak “okul” önyargı boyutundaki belirgin biçimde ön plana çıkarken, ayrımcılık boyutunda birkaç örnekle sınırlı kalmıştır (K2, s.69, 72; K19, s.91). Üstelik bu örneklerin bir kısmı doğrudan okula değil, okulla ilişkili öğrenci kulüplerine odaklanmıştır. Genel olarak bakıldığında, ayrımcı davranışların kişilerarası düzeyden biraz daha örgütlü olduğu görülmüştür.

4.3.3.3. “Kurumsal” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi “düzeye bağlı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 182’sinin “kurumsal” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. İncelenen kitaplarda kurumsal düzeydeki ayrımcılık örneklerinin aile, ekonomi, eğitim, din gibi çeşitli toplumsal kurumlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu toplumsal kurumların incelenen kitaplardaki ayrımcı davranışları değişik yönlerden etkilediği ancak toplumsal denetim işlevini yerine getirmek bakımından ortak özellik taşıdığı belirlenmiştir. Bir başka deyişle incelenen kitaplarda toplumsal kurumların belirli bir yaşama biçimini yasallaştırmada, güç ve egemenlik ilişkilerini yeniden üretmede benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Bu kategoride kodlanan bağlam birimleri incelendiğinde, ayrımcı davranışlar üzerinde en etkili olan toplumsal kurumun “aile” olduğu görülmüştür. Türk toplumunun geleneksel aile yapısı ve özellikleri göz önüne alındığında, ailenin ataerkil bir kurum olması, yaş ve toplumsal cinsiyet ayrımlarını vurgulaması incelenen kitaplardaki ayrımcı davranışlara da düşünsel bir temel oluşturmuştur. Bazı bağlam birimlerinde ayrımcı davranışlar pekiştirilmiş; bazılarında ise sorgulanmış ve eleştirilmiştir.

- Bir de babam her zaman, “Bu evde kararlar ortak alınır, bizler demokrasiye inanan insanlarız,” der durur diye düşündü huzursuzca. “Demokrasiymiş hah!” diye yüksek sesle söylendi bu kez. “Ne demokrasi ama! Benim düşüncelerimi dinlemediler bile!” (K16, s.8).

(DBAK→ “kurumsal”, aile kurumu)

- Nasılsa her şeye onun adına karar veriyorlar. Anne babası çoktan konuşmaları tamamlamıştır. Ona [Emre'ye] düşen rol hep başını sallamak (K26, s.15).
(DBAK→ “kurumsal”, aile kurumu)
- Baban inmedi. Uçtu kamyonetten yanıma. Halebi'nin babası da...(Babalarımız) Ellerimizden tuttular. Sürüklendik biraz. Babalar kızgın olunca elinden tutmaz sadece. Sürükler biraz. Kamyonete bindik (K12, s.78).
(DBAK→ “kurumsal”, aile kurumu, azarlama)
- [Babamın] Azarlaması gece boyunca sürdü. Uzun süre sessiz kalırsam daha çok kızılıyordu, bu yüzden arada kem küm edip durdum. Sonunda babam kendini tekrarlayacak kadar sözlerini tüketti; annem araya girip beni odama çıkardı (K20, s.50).
(DBAK→ “kurumsal”, aile kurumu)
- [Kamrat] Artık onların bir ağabeyi gibi görüyordu kendini, hiç istemediği sorumluluk duygusu en doğal haliyle yüreğinde belirivermişti (K23: s.108).
(DBAK→ “kurumsal”, aile kurumu, kardeş olmak)

İncelenen kitaplarda kurumsal düzeydeki ayrımcı davranışlar incelendiğinde örneklerin bir bölümünün “ekonomi kurumu” ile ilgili olduğu görülmüştür. Ekonomi kurumu ile ilgili örnekler şöyledir:

- “Evinize dönün, istemiyoruz burada sizi!” diyenler oldu. “Biz de işsiziz,” dedi bazıları (K12, s.71).
(DBAK→ “kurumsal”, ekonomi kurumu, işsizlik)
- Bunlar zaman zaman doğum günü partileri verirler ve bu partilerin öncesi ve sonrasında günlerce uzun uzun bunun muhabbeti sürerdi. Ancak Baran da Nurettin de bu muhabbetlerin dışında kalırdı. Şu ana kadar Baran'ı bu partilerden birine davet eden olmamıştı. Nurettin'i de olmamıştı... (K15, s.25).
(DBAK→ “kurumsal”, ekonomi kurumu)
- Ayşelerin evinde, televizyonda uzaylılara ilişkin bir film görmüştüm bir sefer. Televizyon, sadece zengin evlerinde var burada. Arada bir onlara televizyon seyretmeye gidiyoruz (K19, s.14).
(DBAK→ “kurumsal”, ekonomi kurumu, zengin-yoksul)
- Behice Hanım Teyze o gün bize geldiğinde, Ayşe'nin kolej sınavlarına gireceğini söyledi. Kolej, paralı okul. Çünkü onlar zenginler... Ayşe, sınavlar için İstanbul'da Mehmet adlı bir öğretmenden ders alacaktı (K19, s.35).
(DBAK→ “kurumsal”, ekonomi kurumu)
- Sokaklarda üstü başı yırtık, kir pas içinde o kadar çok çocuk var ki... Şaşıyorum. “Bunlar okula gitmiyorlar mı, Nezihe Teyze?” “Onlar sokak çocuğu.” “Nasıl yani, evleri yok mu? Anneleri, babaları?” “Evden kaçmışlar, sokaklarda yatıyorlar.” (K19, s.41).
(DBAK→ “kurumsal”, ekonomi kurumu, sokak çocuğu)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, ayrımcılığın özellikle aile ve ekonomi kurumuyla ilişkili olması gerçek yaşamda da bu kurumların toplumu düzenlemedeki ağırlığıyla açıklanabilir. Başka bir deyişle, aile ve ekonomi toplumsal yaşamda belirleyici

kurumlardır, bu nedenle çocuk ve gençlik kitaplarında da bu kurumlar ayrımlık konusunda belirleyici olmuştur.

4.3.3.4. “Kültürel” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “düzeğe bağı alt kategoriler” (DBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 241’inin “kültürel” kategoride yer aldığı görülmüştür. Kültürel düzeyindeki ayrımcılıklar DBAK içinde en fazla ağırlığı olan kategoridir. Bu nedenle incelenen kitaplardaki ayrımcılıkların en çok kültürel yapıdan güç aldığı, ayrıca toplumun geniş kesimlerinden taraftar bulan ve değışime/dönüşüme direnç gösteren durumları örnekleğiği görülmüştür.

Bu kategorideki örnekler incelendiğinde, ayrımcı davranışların temelinde kültür üstünlüğüne dayalı bir ideolojinin var olduğu görülmüştür. Bu ideoloji “ayrıcalıklı” ve “nitelikli” bir kültürün var olduğu kabulüne dayanmakta, saflaştırıcı ve indirgeyici bir nitelik taşımaktadır. Egemen kültürün kendini diğer kültürlerden üstün görmesi ve onlar tarafından ele geçirilmemek için kendini korumaya çalışması birtakım ayrımcı davranışlara yol açmıştır. Sözelimi Çingenerin, Doğuların, Kürtlerin, Suriyeli göçmenlerin ve “dışarıklı” kabul edilen diğer kültürel grupların mahalleye kabul edilmemesi, arkadaşlık ve komşuluk ilişkilerine alınmaması, her türlü iletişim kanalının kapalı tutulması ayrımcı davranışlar olarak belirlenmiştir. Ancak bu ayrımcı davranışların bir bölümü yazınsal kurguyu yapılandırmak, çatışma yoluyla anlatıma devinim kazandırmak ve okurda toplumsal duyarlık oluşturmak amaçları taşımaktadır.

- Annemle babaannem yemek işine şimdiden sıvandılar. Babam da bizim bahçeyi ışıklandırıyor. Kadınlar Keriman Teyzelerin bahçede eğlenirken erkekler de bizim bahçede yemek yiyip içeceklermiş. Neden ayrı ayrı eğlendiklerini sordum. “Köyde âdet böyle,” dedi annem (K5, s.102).
(İBAK→ “cinsiyet”, kadın ve erkeklerin ayrı oturmaları)
- Ama bir Çingene aile için, mahalleden çıkıp çat kapı başka yere gitmek öyle kolay değildir. Onları kabul edebilecek ya da çaresizlikten ve yoksulluktan ses çıkaramayacak bir yer bulmaları gerekir (K22, s.48).
(DBAK→ “kültürel”)
- Annem, Doğulu bunlar, Kürtçe konuşuyorlar, demişti. Hiç gitmedim o mahalleye, bize uzak zaten. Oradaki çocuklar bizim okula gelmez, Yeni Doğan İlkokuluna giderler. Hiç tanımayız onları (K27, s.23-24).
(DBAK→ “kültürel”, aynı okula gidilmemesi)
- Halebi’ye, “Yüzümüzden anlaşılır Suriyeli olduğumuz,” dedim. Nasıl olduğunu sordu bana. Bilmem ki, anlaşılır işte. Yaklaşmaz kimse bize (K12, s.115).

(DBAK→ “kültürel”)

- Bir gün krallık sarayına bir elçi gelmiş. Ardından gelen üç saygın ziyaretçi olduğunu, bunların kralın eski dostları olduğunu, kendisini görmek istediklerini söylemiş. Genç kral, içinden gülmüş, “Ben ömrüm boyunca yoksul bir köylü olarak yaşadım. Bu önemli kişiler nereden benim eski dostum olacaklar!” diye düşünmüş (K29, s.60). (DBAK→ “kültürel”)

İncelenen kitaplarda yer alan birkaç bağlam biriminde “üstün” bir kültürün bir diğer kültürü “bayağı” olarak gördüğü belirlenmiştir. “Üstün” kültür üyelerinin “bayağı” kültür üyelerini aşağı bir yaşam sürmekle ve sanattan anlamamakla suçladığı, üstelik onlara karşı küçümseyici bir tavır ve aşağılayıcı bir dil kullandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde yazınsal kurgu içinde bütünüyle sanal ve düşsel nitelik taşıyan kültürel gruplarda da kültürün değer üreten ve değer meşrulaştıran güç ilişkileriyle bağlantılı olduğu ve eşitsizliği pekiştiren bir ideolojiye dayandığı belirlenmiştir.

- [Nuran Hanım ustaya] “Sanat bu, sen anlayamazsın!” Canı sıkıldı ustanın. Azıcık daha okumuş olanlar diğerlerini bir şeyden anlamaz sanıyordu (K7, s.53). (DBAK→ “kültürel”, aşağılama, anlamca olumlu)
- Çok kısa bir süre sonra bir meleğe rastladım. “Nasıl gidiyor?” dedim. Pek pas vermedi. Sanırım uçamayan bir meleği tanımaktan pek memnun olmamıştı (K20, s.145). (DBAK→ “kültürel”, iletişime uzak durulması, tanımaktan memnun olunmaması)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, “kültürel” kategorideki ayrımcılıkların toplumdaki kültürel yapıya ve yaşam biçimine dayalı olduğu düşünülmüştür. “Bütün bir yaşam biçimi olarak kültür, bir toplumsal grubun üyelerinin inandıkları değerlerden, izledikleri normlardan ve yarattıkları maddi şeylerden oluşur ve bütün bir yaşam biçimi olarak görülür” (Gökalp, 2016: 101). Buna göre kültür belli bir tarihsel döneme, kültürel coğrafyaya ve folklorik özelliklere dayanır. İncelenen kitaplarda, kültürel düzeydeki ayrımcılıkların büyük ölçüde bütün bir yaşam biçimi olarak kültürden kaynaklandığı görülmüştür. Sözelimi bir kitapta (K16) günümüzde Kapıdağ Yarımadası olarak bilinen bölgede zamanda yolculuk yapılmış ve antik çağa ve gene aynı bölgede Kyzikos uygarlığına geçiş yapılmıştır. Ayrı çağların insanların kültürlerinin de ayrı olması nedeniyle, ayrımcı davranışlar görülmüştür. “genç kızların yabancı erkeklerle görülmesi” günümüz kültürü için geçerliken, antik kültür için geçerli olmaması, benzer biçimde “erkeklerin kısa etek giymesi” antik kültür için geçerliken, belli bölgeler dışında günümüz kültür için geçerli olmaması kültürel fark oluşturmuştur. Bu da kişilerin aşağılayıcı davranışlarla karşılaşmalarına ve çok utanmalarına neden

olmuştur (K16, 53, 67).Kültürel düzeydeki ayrımcılıklarının bir nedeninin batıl inançlar olduğu düşünülmüştür.

Belli bir kültürün inançları kadar batıl inançları da kültürel düzeyde ayrımcılığın nedeni olabilir. Sözelimi siyah bir insan görüldüğünde susmak ve düğme tutmak, tanıdık birini görene kadar da konuşmamak (K19, s.42-43, 85) ırkçı ve ayrımcı bir davranış olarak batıl inançlarda var olmaktadır. Kültürel düzeydeki ayrımcılıklarının bir nedeninin de müzik kültürü olduğu düşünülmüştür. “İnsanların müzik sanatı adına yaptıkları, yaşadıkları ve geleceğe aktardıkları tüm müzikal değerlerin bütünü olarak müzik kültürü (Nacakcı ve Canbay, 2015: iii) ayrımcı davranışların kültürel düzeyde görüldüğü bir alandır. Müzik kültürü hem toplumsal kültürden etkilenir hem de toplumsal kültürü etkiler. Bu süreçte müzik kültürü ile toplum arasında kurulan ilişki, ayrımcı davranışların konusu olabilmektedir. Sözelimi gençlerin severek dinlediği düşünülen rock/metal müzik, çoğunlukla yaşlılar tarafından “gürültülü müzik” olmakla eleştirilir. Ayrıca bu müziğin başkaldırıcı ruhunun, bu müziği paylayanların kimliğini ve kişiliğini de biçimlendirdiği, dolayısıyla bu kişilerin “serseri, başkaldırıcı, uyumsuz” olmakla eleştirilir ve en sonunda “bunları” evden attırma gibi ayrımcı bir davranışa yol açar (K2, s.90). Öte yandan tarihsel dönem değişse de içeriği değişmeyen ayrımcı davranışlar da bulunmaktadır. Sözelimi kölelik (K16, s.129; K17, s.113, 115), kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi (K16, s.78, 111) ve eğitimsiz bırakılmaları (K17, s.79) geçmişte olduğu gibi günümüzde de modern biçimleriyle görülmeyi sürdürmektedir. Kısacası bazı ayrımcı davranışlar değişime karşı dirençlidir; başka bir deyişle, yer ve zaman değişse bile öğrenilmiş davranış kalıpları kolay kolay değişmemektedir.

4.3.4. Üçüncü Alt Amacın Altındaki Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular/ “İçeriğe Bağlı Alt Kategoriler” (İBAK).

(Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?)

Çalışmanın üçüncü alt problemi altındaki dördüncü alt amaç, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin içerik özelliklerini belirlemektir. Bu amaç, “Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin sahip olduğu içerik özellikleri nasıldır?”

sorusuyla somutlanmıştır. Araştırma sonunda, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında “ayrımcılığı” olumlayan ya da olumlamayan iletilerin altı farklı düzey özelliği taşıdığı görülmüştür. Bu özellikler, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK)’in altı alt kategorisiyle açıklamıştır. “Ayrımcılık” kategorisinde “içeriğe bağlı alt kategoriler” (DYBAK)’de sıklığın en fazla “yaş” (f: 198) kategorisinde olduğu, bunu sırasıyla “sınıf/tabaka” (f: 172), “cinsiyet” (f: 160), “fiziksel görünüm” (f: 117), “ırk” (f: 51) ve “din” (f: 15) kategorilerinin izlediği görülmüştür.

Aşağıda sırasıyla “cinsiyet”, “ırk”, “din”, “yaş”, “fiziksel görünüm” ve “sınıf/tabaka” kategorilerinde kodlanan ayrımcılıklarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.3.4.1. “Cinsiyet” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 160’ının “cinsiyet” kategoride yer aldığı görülmüştür. Cinsiyet kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en fazla ağırlığı olan üçüncü kategoridir. Örnekler şöyledir:

- Bir ara Peter’i (tuvalete gittiğinde) annesine babasına şikâyet ettim, yanağımı okşamıştı ya hani geçen gün. Ne yapayım, sevmiyorum oğlan çocuklarının böyle yapmasını (K21, s.107).
(İBAK→ “cinsiyet”, cinsel sömürü)
- “Allah belanı versin, kaltak!” İşte o sesin ardından, karşı apartmanın penceresinden, parlak bir şeyi B.’ye fırlattı kadının biri (K28, s.81).
(İBAK→ “cinsiyet”, cinsel içerikli küfür)
- Karayılan’ı dinleyenlerin biri hariç tümü erkekti, çünkü Baratholia’daki büyücü âdetince, kadınların erkek toplantılarına katılması yakışık almazdı [...] (K23, s.42-43).
(İBAK→ “cinsiyet”, kadınların erkek toplantılarına katılamaması)

Bu kategorideki bağlam birimlerinin bir bölümünde kalıplaşmış toplumsal cinsiyet ölçülerine uymayan karakterlere sosyal açıdan uzak durulduğu görülmüştür. Sözelimi toplumun “yaşlı kadın” beklentilerine uymayan bir kadın karakterler “deli kadın”, “koskoca kadın”, “kokona” vb. anlatımlarla damgalanmıştır. Diğer karakterler, bu damgalanmış kadınlarla iletişim ve etkileşim kurmayı sakıncalı görmüştür. Bu kadınlarla selamlaşmamış, komşuluk yapmamış ve çocuklarını da bu kadından uzak tutmaya çalışmıştır.

- Bir Pazar günü, bu tuhaf kadınla karşılaşmışlardı yolda, kadın selam vermiş ama annesi başını çevirmişti. Savaş, “Aa! Ne güzel şapkası var teyzenin, kuş yuvası gibi. Bak, anne bak! Şapkanın tepesinde renkli bir kuş oturuyor,” deyince, annesi

Savaş'ı kolundan çekip, "Koskoca kadın utanmıyor böyle giyinip de dolaşmaya. Şu haline bak, saçma sapan komik şapkalar takıyor. Herkes ona bakıyor, vitrin mankeni gibi..." demişti (K8, s.20).

(İBAK→ "cinsiyet", sosyal uzaklık)

- Kemik Aziz kadının notunu vermişti. Yalnız kalmış, huysuz, yaşlı bir kadını işte ve anlaşılabilir arka bahçeye bir daha adım atamayacaklardı (K7, s.19).

(İBAK→ "cinsiyet", sosyal uzaklık)

Bu kategorideki bağlam birimlerinin bazılarında cinsiyetçiliğin örtük ve sözde masum biçimlerinden biri olan korumacı cinsiyetçilik örnekleri görülmüştür. Sözelimi kadın karakterlerin yalnız başlarına korktukları ve korunmaya gereksinim duyguları gerekçesiyle, erkek karakterler iyilik yapıyormuş gibi gözüküp kadın karakterler üzerinde egemenlik kurmuşlardır. Korumacı ataerkillik kavramıyla da ifade edilebilecek bu örneklerde, kadınların başlarında bir erkek olmaksızın özgürce davranmalarını engellenmeye çalışılmıştır. Örnekler şöyledir:

- "Ne yani, içeriye girmeyi düşünmüyorsun herhalde?" "Düşünüyorum, yoksa gerçek kimliğini nasıl ortaya çıkarabilirim ki? Korkuyor musun? Korkma! Ben [Hasan] varım yanında." (K9, s.37).

(İBAK→ "cinsiyet", korumacı cinsiyetçilik)

- Biz Nesrin'le binecektik, Ege atılıyor; "Siz korkarsınız şimdi, yanınızda birer erkek olsun. Sen Nesrin'le bin, ben de Ayça'yla demez mi Kerem'e! (K19, s.138).

(İBAK→ "cinsiyet", korumacı cinsiyetçilik)

- Elannûr'a kaybolmaması için kampların olduğu yerde kalmasını sıkı sıkıya tembihlediler ve anlaşılabilir bu durum kızın hiç hoşuna gitmemişti (K23, s.94).

(İBAK→ "cinsiyet", korumacı cinsiyetçilik)

Bu kategorideki bağlam birimlerinin bir bölümünde erkeğin kadına yönelen şiddetinin bağışlanabilir ya da kabul edilebilir karşılanması yönünde örnekler görülmüştür. Sözelimi baba rolündeki erkek karakterlerin kolayca öfkelenmesi, bağırp çağırması, çevresindeki eşyaları kırıp dökmesi, eşlerine ve çocuklarına azarlayıcı bir dil kullanması ve kaba güç göstermesi baba olmanın doğal ve kaçınılmaz bir sonucu olarak görülmüştür. Annelere düşen rol ise babayı sakinleştirmek, arabuluculuk yapmak, kaba güce katlanmak gibi uysal ve çekinik davranışlar olmuştur. Örnekler şöyledir:

- "Üç lira!" diye bağırdı adam yine ve masada duran kül tablasını alıp duvara savurdu. Metal tablanın içindeki sigara izmaritleri ve küller mutfak tezgâhının üstüne saçıldı. Tabla ocağın üstünden yere sekip yere yuvarlandı ve Esengül'ün ayaklarının dibine düştü (K15, s.17).

(İBAK→ "cinsiyet", erkek şiddetinin yasallaştırılması, öfkelenildiği gerekçesiyle erkeğin sesini yükseltmesi ve kaba güce dayalı eylemlerde bulunması)

- Ama korkunç yenge Kadriye Hanım'ın kocası herhalde çok sinirli ve aksi bir adam... Yoksa böyle mutsuz olur muydu kadın? Belki de dayak yiyordur kocasından (K19, s.73).

(İBAK→ “cinsiyet”, erkek şiddetinin yasallaştırılması)

- [Babamın] Azarlaması gece boyunca sürdü. Uzun süre sessiz kalırsam daha çok kızılıyordu, bu yüzden arada kem küm edip durdum. Sonunda babam kendini tekrarlayacak kadar sözlerini tüketti; annem araya girip beni odama çıkardı (K20, s.50).

(İBAK→ “cinsiyet”, erkek şiddetinin meşrulaştırılması)

Bu kategorideki bağlam birimlerinin bir bölümünde toplumsal cinsiyet normlarına uymayan, bir başka deyişle kültürel olarak kadından ve erkekten beklenen özellikleri bütünüyle karşılamayan kişilere yönelik ötekileştirme görülmüştür. Sözelimi “kız gibi çığlık atmak” (K3, s.171-172), “kız gibi süslü/renkli giysiler giymek” (K4, s.84; K5, s.68) ya da “kız gibi kek/kurabiye yapmak” (K20, s.83) erkekler için utanç konusu olmuştur. Erkeklerin kadınsı özellikleri kadar kadınların erkeksi özellikleri de olağandışı görülmüş, ancak bazılarında bunların ayrımcılığa neden olmayacağı yönünde iletiler verilmiştir. “Erkeksi tavırları olan bir kızın” (K3, s.86) da arkadaş gruplarına alınması, erkek giysilerinin kızlar tarafından da giyebilecek olması anlamca olumludur. Örnekler şöyledir.

- En azından etrafta kız gibi çığlık attığımı duyacak kimse yoktu (K3, s.171-172) (İBAK→ “cinsiyet”, erkek çocuğun kız gibi çığlık atmaktan utanması ve alay edileceğini düşünmesi)
- [Anne] “Kaf da çok güzel kurabiye yapar ama onun aslında keki meşhur.” Keşke melekler ölebilseydi! Ölebilseydik, o an elimden geleni yapardım. “Ben sana yardım ediyorum anne, kek falan yapmıyorum.” “Ah, mütevazı oğlum benim. Ama haklı, gerçekten bana çok yardımcı oluyor.” (K20, s.83). (İBAK→ “cinsiyet”, kek yapan bir erkek çoğun kız arkadaşı yanında utanması)
- Oysa azıcık erkeksi tavırları dışında kahverengi saçlı, kahverengi gözlü, on bir yaşında normal bir kız çocuğuydu. Elbette onu da aralarına alacaklardı (K3, s.86). (İBAK→ “cinsiyet”, erkeksi tavırları olan bir kız çocuğun da arkadaş grubuna alınması, anlamca olumlu)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda cinsiyetle ilgili ayrımcılıkların olduğu; ancak kitapların genel yazınsal kurugusuna bakıldığında bu ayrımcılıkları pekiştirmek amacının olmadığı söylenebilir.

4.3.4.2. “İrk” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 51’inin “ırk” kategoride yer aldığı görülmüştür. İrk kategorisindeki önyargılar İBAK içinde düşük ağırlığa sahip bir kategoridir.

Bu kategorideki bağlam birimleri geleneksel ırkçık ya da yeni ırkçılık türünde ayrımcı davranışlar içerir. Geleneksel ırkçılık türündeki örnekler egemen kültüre ait mitik ve simgesel değerlerden kaynaklanır. Özellikle renklerin mitik ve simgesel değerleri ayrımcılığa konu olmuştur. Sözgelimi beyaz rengin iyilik, güzellik, doğruluk gibi olumlu; siyah rengin ise kötülük, çirkinlik, yanlışlık gibi olumsuz anlamlar taşıması ten rengiyle ilgi toplumsal çıkarımların ayrımcı davranışlara dönüşmesini kolaylaştırmıştır. Buna göre “kara olmak” utanılacak bir özellik, kötülüğün ve şanssızlığın simgesi olarak görülmüştür.

- Yolda yürürken, karşıdan gelen bir siyah adam gördüm. Hemen hırkamın düğmesini tuttum ve Mehmet Amcalar’a gidene dek Ayşe’yle tek kelime konuşmadım, onun sorularına da yanıt vermedim. [...] Bu kez, hırkamın düğmesini işaret ettim. Anladı. Çünkü bizim orada bütün çocuklar bilir bunu. Silivri’de çikolata renginde bir kadın, bir de adam var. Onlardan birini kim görse, hemen düğmesini tutar, tanıdık birini görene kadar da konuşmaz (K19, s.42-43). (İBAK→ “ırk”, siyah tenli olanlardan uzak durulması, sosyal uzaklık)
- [Kara Karga] Altından göl olsa, senden önce ben uçup varmaz mıydım? Yıkanıp da şu karalığımdan da kargalığımdan da kurtulmaz mıydım? (K6, s.38). (İBAK→ “ırk”, kara rengin simgesel değeri)

Bu kategorideki bağlam birimlerinin birkaçında ırk ya da soy üstünlüğü imgesinin önde olduğu görülmüştür. Bu bağlam birimlerinde karakterler kendilerini üstün bir soyun üyesi olarak görmekte ve “ötekilere” göre daha ayrıcalıklı saymaktadır. Sözgelimi üstün bir soyun doğal üyesi olmak ve seçkinlere özgü değerlere sahip olmak gibi özellikler ırka dayalı ayrımcılık içermektedir. Bu bağlam birimlerinde ırka dayalı ayrımcılık bazen yazınsal kurgu yoluyla okura eleştirel düşünme sorumluluğu verecek, bazen ise kaçınılmaz olarak varolan kalıpyargıları pekiştirecek niteliktedir.

- Pi [benim sahibim] ile güzel gözlünün annesi [diğer kedinin sahibi] konuşurken kulak kabarttım. Kızı; Siyam kedisiymiş, soylu bir geçmişi varmış, mış da mış... Hı! Sanırım anladım senin derdini. Kadın bana baktı yüzünü buruşturarak.” Sizin ki sokak kedisi sanırım,” dedi. Bu kadarı da fazla! Bana dedi! Sokak kedisi dedi... Pi, bir şey söylesene! Çıkar beni sepetimden, daha fazla dayanamayacağım (K9, s.102). (İBAK→ “ırk”, soyun değeri, anlamca olumlu)

İncelenen kitaplarda ırka dayalı ayrımcılık örneklerinin pek çoğu geleneksel/klasik ırkçılık değil; yeni/kültürel ırkçılık biçimindedir. Bir başka deyişle biyolojik temele dayanan ayrımcılıklar sayıca sınırlı; dil, kültür, ahlak gibi toplumsal temele dayanan ayrımcılıklar ise çok ve çeşitlidir. Buna göre kültürel ırkçılık türündeki ayrımcılıklar “biz” ve “öteki” kimlikleri arasında belirgin bir sınır çizmekte; bu sınırı

belirsizleştiren ya da kimliklerin birbirine karışmasına olanak sağlayan durumlara ise direnç göstermektedir. Sözgelimi incelenen kitaplarda göç ve göçmenlik olgusu yeni/kültürel ayrımcılığın önemli bir bölümünü oluşturmuştur. Bu kategorideki örnekler çoğunlukla göç ile birlikte gelen ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlara ilgi çekmek ve toplumsal duyarlık oluşturmak amacı taşımaktadır. Örnekler şöyledir:

- [Bu insanlar, Suriyeliler] Deyrizor’dan kaçıp gelmişler. Nereye gitseler bomba yağmış üstlerine. Yıkılmadık yer kalmamış. Kıpırdayamamışlar. Birkaç sokak ötede akrabaları yaşıyormuş. Onların kamyonetine binip kaçmakmış niyetleri (K12, s.15).
(İBAK→ “ırk”, Suriyeli göçmen olmak)
- Para kazanmak zordur. İş bulmak da... Suriyeli olursan daha zordur. Televizyonumuz yok. Okuyacak kitabımız da yok. Erken yatılır, erken kalkılır burada. Yapacak bir şeyimiz yok çünkü (K12, s.106).
(İBAK→ “ırk”, Suriyeli göçmen olmak)
- “Nerelisin, Ziya Usta?” “Doğuluyum, Silvanlı.” “Silvan nere, Viyana nere! Nerden düştü aklına buralara gelmek?” “Emmimin oğlu çağırıldı, çatışmalardan kaçtık, çatışmalardan... Yoksa kim bırakır evini ocağını, değil mi?” Gözlerindeki yaşı elinin tersiyle siliyor, kederleniyor (K19, s.136).
(İBAK→ “ırk”, göçmen olmak)

İncelenen kitaplarda kültürel ırkçılık biçimindeki ayrımcılık örneklerinin bir bölümünün içeriğini dil olgusu oluşturmaktadır. Egemen dilsel topluluğa katılmak ya da bu topluluğun dışında kalmak üzerine kurulu “biz” ve “öteki” kimlikleri arasındaki ayrım, davranışa dönüştüğünde ırkçı ayrımcılık oluşturmaktadır. Bu kategorideki örnekler çoğu zaman yazınsal kurgu yoluyla toplumsal duyarlık ve bilinç oluşturma amacı taşımaktadır. Örnekler şöyledir:

- Kürtçeye “sihirli dil” adını ben koymadım ki, siz öyle istediniz. Ben sadece bu dil Kürtçedir demedim. Sustu. Susmak sanırsam yalan olmuyor. Annem bana “Okulda Kürt olduğunu hemen söyleme, sana belki iyi davranmazlar,” demişti. O yüzden sustum (K27, s.17).
(İBAK→ “ırk”, kültürel ırkçılık, dilin yok sayılması)
- Kürtler bölümü de çok fena cümlelerle doluydu. Dahası, öğretmen konuyu Kürtçe’ye getirdi. Ablamın zamanında da işitmişim aynını. Tarihçi, Kürtçe diye bir şey yoktur. Bunlar Dağ Türkleri’nin karda yürürken çıkardıkları kart kurt seslerinden türemiştir, diye o efsaneyi anlattı. Ne dersin?.. Parmak kaldırdım. Kürtçe’nin Hint-Avrupa dil ailesinden olduğunu anlatmaya çalıştım, ama sözü ağzıma tıktı (K26, s.55).
(İBAK→ “ırk”, kültürel ırkçılık, dilin yok sayılması)

İncelenen kitaplarda kültürel ırkçılığın bazı örnekleri, üst konumlu kültürün alt konumlu kültüre onur kırıcı ve küçük düşürücü sözlerle saldırması biçiminde

görülmüştür. Sözgelimi üst konumlu kültür üyelerinin alt konumlu kültür üyelerini “barbar, hırsız, alçak, pis” gibi olumsuz niteliklerle tanımlaması ve aşağılaması, davranışa dönüşmüş ırkçılığa örnektir. Örneklerin sınırlı bir bölümü anlamca olumludur, başka bir deyişle, yaşam gerçekliğindeki benzer sorunlara ilgi çekmek ve duyarlık oluşturmak amacı taşımaktadır.

- Barbar bir halktan da bu beklenirdi ancak. Aklınızın ermediği şeyler hakkında çok fazla konuşuyorsunuz. Büyücü halkı insanoğlunun üzerindedir. Şimdi ya bana sadakat yemini içip tebaama katılırsınız ya da sonuçlarına katlanırsınız. (K23, s.167).
(İBAK→ “ırk”, kültürel ırkçılık, barbar deyişi, aşağılayıcı söz söylemek)
- Bu ler, lar takısı fena Osman Hoca. Ermeniler deniyor, oysa tek tek insanlar var her seferinde. Ve birlikte yaşıyoruz ya böyle hain gibi anlatılmak acıtıyor. Yaşanan bu olmamalı. Kendimi tuhaf hissediyorum her seferinde, anlatamıyorum da. (K26, s.55).
(İBAK→ “ırk”, hain deyişi, aşağılayıcı söz söylemek, anlamca olumlu)
- Soydaşlarımıza saldıran o pis insanlarmış. Bunu zaten tahmin ediyordum. Bu halklar; cüceler ve insanlar bize denk değiller. Kendimizi onlarla eşit görmek onursuzluk olur (K23, s.50).
(İBAK→ “ırk”, pis deyişi, aşağılayıcı söz söylemek)

İncelenen kitaplarda kültürel ırkçılığın bazı örnekleri üst konumlu kültür üyelerinin alt konumlu kültür üyelerine sosyal açıdan uzak durması biçiminde görülmüştür. Sözgelimi “ ‘dışarıklı’ görülenlerin düğüne çağırılmaması” (K5, s.105) “Suriyeli çocuklarla arkadaş olunmaması ve onlarla oyun oynanmaması” (K12, s.115), “Çingenele işe verilmemesi” (K22, s.48), “Kürtlere ev verilmemesi” (K27, s.24), “Kürtçe çocukların ayrı okullara gitmek ve ayrı mahallede yaşamak durumunda bırakılması” (K27, s.23-24, 90) birer ayrımcılık örneğidir.

- Dursunlar düğüne davetli değildi. Annem Ümmü Teyze’den izin aldı; Eşe ile Dursun benim konuğum olarak katıldılar düğüne. “Dışarıklı” deyip köydeki düşünürlere çağırıyorlar Dursunları (K5, s.105).
(İBAK→ “ırk”, düğüne davet edilmemesi)
- Samet dışında Türk arkadaşım yok. Başka Türk çocuklarla oynamaya başlarız bazen. Anneleri gelir hemen, ellerinden tutar, götürürler. Onlar da korkuyor sanki (K12, s.115).
(İBAK→ “ırk”, arkadaşlık edilmemesi, birlikte oyun oynanmaması)
- Günün birinde Pişirici Halil’in el kadar dükkânına belediyeden zabıtalılar geldi. “Gıda işinde Çingene çalışmaz,” dediler. “Başka adam mı bulamadı,” dediler. “Mühür,” dediler (K22, s.90).
(İBAK→ “ırk”, iş verilmemesi)
- Davut Bey rahmetli, efendi bir adammış, oğlu babacığının eski evini Kürtlere nasıl satarmış? Adamcağız bunu duysa mezarda kemikleri sızlarmış (K27, s.24).
(İBAK→ “ırk”, ev satılmaması)

Özetle, düşük ırktan kişiler barbar (K23, s.167), hırsız (K23, s.50-51), aşağılık (K23, s.177), hain (K26, s.55) ve pis olmakla (K23, s.50) suçlanmıştır. Onlarla araya sosyal mesafe konmuştur. Sözelimi “onlar” arkadaşlığa değer görülmemiş (K3, 23; K27, s.24, 27, 90; K12, s.115), mahalleye kabul edilmemiş (K22, s.48; K27, s.22, 23-24), düğüne davet edilmemiş (K5, 105), onlara iş verilmemiş (K22, s.90), onların evine gidilmemiş ve onlarla komşuluk edilmemiştir (K27, s.64). Ayrıca siyah tenli olmak bir kötülüğün cezası ya da başlı başına bir suç olarak görülmüştür (K6, s.38; K19, s.42-43; K23, s.34, 116). Göçmen olmakla ilgili ayrımcılıklarda ise (K12, s.15, 71, 106; K19, s.136) sağduyu bir bakış açısı geliştirilmiş ve duygusal yön bakımından olumlu anlatımlar yapılmıştır. Soyların hiyerarşik sıralamasından kaynaklanan yüce soy-düşük soy ayrımlarında ise bazen olumlanmış (K17, s.102-103) bazense olumsuzlanmıştır. (K9, s.102).

4.3.4.3. “Din” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 15’inin “din” kategoride yer aldığı görülmüştür. Din kategorisindeki önyargılar İBAK içinde en düşük ağırlığa sahip kategoridir. Örnekler şöyledir:

Bu kategorideki örnekler incelendiğinde, bunların sınırlı bir bölümünün doğrudan ve açık bir biçimde din ve inanç özürlüğü engeli oluşturduğu görülmüştür. Sözelimi bir toplumun egemen dinini ve inancını benimsemeyen kimselere acımasızca davranılması, korkutma ve sindirme politikaları uygulanması bunun en açık örnekleri olmuştur. Bununla birlikte herhangi bir dine/inanca özgü ibadet ve tören ortamlarının sağlanmamış, böylece din/inanç özgürlüklerinin kısıtlanmış olması da açıkça dine dayalı ayrımcılık örneği olmuştur. Sözelimi “putlara tapmayı reddedenlere ve İsa Peygamber’e inananlara zulüm edilmesi” (K29, s.39), “ölen insanların cesedini yakma inancı olanlara uygun ortamın sağlanmaması” (K7, s.133), “Yahudilerin soykırımı uğratılması” (K21, s.113), “intihar edenin cenaze namazının kılınmaması” (K28, s.54) birer ayrımcılık örneğidir.

- İmparator Dakyanus zamanında, putlara tapmayı reddedenlere, İsa Peygamber’e inananlara zulüm ediliyormuş. Herkesin gözü korksun diye, şehrin surlarına ve kapılarına insanlar asılıyormuş (K29, s.39). (İBAK→ “din”, acımasızca davranış)
- Ahh Kitty, ah, yanımda olsaydım şimdi, başlayabilseydim kaldığım yerden... Merhaba Kitty... diye seslenebilseydim sana, yukarıdaki tarihi atacaktım, Bergen Esir Kampı diye yazacaktım... Yoo, sana buradan seslenmek istemem. Kaldığım

bu yerin adını falan da anmak istemem. Hiç istemem... Hiç... Hiç... Ahh Kitty!.. (K21, s.113).

(İBAK→ “din”, 2. Dünya Savaşı’nda Yahudi soykırımı)

- [İntihar edersem] Dedem çok üzülürdü, babaannem de ayıplardı. O yüzden, kendimi öldürmeyi aklımdan çıkardım. Bir de mahallenin imamına pek güvenemiyordum. Namazımı kaldırmayabilirdi. O zaman yolu karıştırıp sevdiklerimi bulmama ihtimali vardı. Bu yalnız yaşamaktan da kötüydü (K28, s.54).

(İBAK→ “din”)

İncelenen kitaplardaki örneklerde din görevlilerine özel ve ayrıcalıklı bir değer verildiği görülmüştür. Sözelimi din görevlilerinin sıradan insanlarla sıkça ve doğrudan iletişim kurmaması, söyleyeceklerini aracılarla iletmesi; diğer insanların da din görevlilerini daha üstün ve daha güvenilir görülmesi, sözlerine hiçbir eleştiri getirmemesi dine dayalı ayrımcılığa örnek oluşturmuştur.

- İşte böyle ayrıldım ailemin yanından. Babamın beni götürdüğü yer, bir druid tapınağıydı. Orada, Andra isminde bir druid karşıladı bizi. O da babamın yaşlarında, genç bir adamdı o zaman. Babam elimi onun eline tutuşturdu ve gitti. Arkasına bir defa bile bakmadan ayrıldı oradan (K16, s.141).

(İBAK→ “din”)

- Başdruid’in huzuruna çağrıldık. Bu her zaman olan bir olay değildi. O zamanki Başdruid, bizimle fazla konuşmazdı. Söyleyeceklerini diğer druidler aracılığıyla bize iletirdi (K16, s.144).

(İBAK→ “din”)

- [Cami halkı] “Bizim yaşlı başlı hocamız!” [Ezop] “[Hocanız] Zır cahil bir adam! Size yalan yanlış şeyler anlatıyor! Kafanızı karıştırıyor. Söylediklerinin hakikatle hiç ilgisi yok...” [...] Bu halk sözle ikna edilebilecek gibi gözüküyordu. Kapıya çok yakın olduğuna şükrederek hemen kendini dışarı attı. Cami halkı da peşinden. O önde diğerleri arkada bütün köyü koşarak geçtiler. Yavaş yavaş arayı açarak onlardan kurtuldu. Koşmaktan ziyade arkasından sarf ettikleri sözlerden çok yılmıştı (K10, s.106-107).

(İBAK→ “din”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, çocuk ve gençlik kitaplarında dine dayalı ayrımcılığın sayı bakımından az olduğunu düşünebilir ve istendik bir sonuç gibi yorumlanabilir. Dine dayalı ayrımcılığı temsil eden bu kategori, duygusal yön bakımından incelendiğinde dağılımın genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç, incelenen kitapların dine dayalı ayrımcılığı eleştirmek ve çocuk okurun sorgulama/düşünme yetilerini devindirmek yönünde bir eğilimi olduğunu düşündürmüştür. Bu eğilim, çocuk edebiyatı açısından istendik bir eğilimdir. Bu konuda İpşiroğlu (2013: 53), çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini yorumlarken, dinsel duyguları kamçılayan, ötekini dışlayarak tek doğru benim doğrudur anlayışını körükleyen

anlayışların eleştirilmeye başlandığını ve yasaklı konuların da zamanla gündeme gelmeye başladığını belirtmiştir.

Bu kategorideki örnekler genellikle hemen göze çarpmayan niteliktedir. Bu sonuç, dine dayalı ayrımcılığın biçime bağlı alt kategoriler bakımından normal dağılım gösterdiğini düşündürmüştür. Bir başka deyişle, incelenen kitaplarda dine dayalı ayrımcılık konusunda ayırıcı bir biçim görülmemektedir. Dine dayalı ayrımcılık hem ilk bakışta görülebilecek kadar açık ve amaçlı hem de ilk bakışta görülmeyecek kadar kapalı ve alışıldık biçimlerde sunulmaktadır.

Bu kategorideki örnekler genellikle kurumsal niteliktedir. Bu sonuç incelenen kitaplarda dine dayalı ayrımcılığın bireysel ya da örgütsel düzeyde değil, kurumsal ve kültürel düzeyde görüldüğünü ortaya koymaktadır. Kurumsal düzeydeki kategorilerde başta din olmak üzere aile, ekonomi, siyaset gibi toplumsal kurumların; kültürel düzeydeki kategorilerde ise dil, gelenek ve görenek gibi kültürel öğelerin belirleyici olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak, toplumsal kurumların ve kültürel öğelerin değişime gösterdiği direnç ile incelenen kitaplardaki dine dayalı ayrımcılıkların değişime gösterdiği direnç arasında bir koşutluk olduğu söylenebilir.

Dine dayalı ayrımcılığa karşılık gelen bu kategori, içerik bakımından incelendiğinde, din kategorisine özellikle “yaş” ve “cinsiyet” kategorilerinin eşlik ettiği görülmüştür. Sözgelimi, yaşlı cami hocası (K10, s.106), yaşlı Başdruid (K16, s.141) gibi örneklerde din bilgini kişilerin hem erkek hem de yaşlı olduğu görülmektedir. Üstelik bu kişiler toplumun en çok güvendiği, bu nedenle söz ve eylemlerini sorgulamadan kabul ettiği karakterler olarak betimlenmiştir. Bu ortaya koymaktadır ki incelenen kitaplarda din, cinsiyetçiliği ve yaşçılığı destekleyen bir öğe olarak sunulmuştur. Kısacası, incelenen kitaplarda ayrımcı davranışlar din açısından sınırlı sayıda bağlam birimi tarafından temsil edilmesine karşın; ikincil kategoriler (duygusal yön, biçim, düzey, içerik kategorileri) bakımından önemli ipuçları saklamaktadır. Dine dayalı ayrımcılığının her türlü görünürlük düzeyinde kendini göstermesi; toplumsal kurumlar ve kültürel öğelerle desteklenmesi, cinsiyet ve yaş ile yakından ilişkili olması dine dayalı ayrımcılığın onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla bir anlam ifade ettiğini ortaya koymaktadır.

4.3.4.4. “Yaş” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan

198'inin "yaş" kategoride yer aldığı görülmüştür. Yaş kategorisindeki ayrımcılıklar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip kategoridir.

Bu kategorideki bağlam birimleri incelendiğinde yaşa dayalı ayrımcılığın hem çocuklar ve gençler hem de yetişkinler ve yaşlılar açısından sorun olduğu görülmüştür. Yaşa dayalı ayrımcılığı ilk boyutu "çocuklar ve gençler açısından" ayrımcılıktır. Çocuklar ve gençler açısından ayrımcılık özellikle korumacı duyguların ve esirgeme amacının arkasına sığınmak ve bu yolla çocuğun/gencin özgürce düşünmesine ve davranmasına ket vurulması biçiminde görülmüştür. Sözelimi "çocuğun arkadaş seçimine karışmak" (K18, s.41; K26, s.45; K27, s.63), "çocuğun görev ve sorumluluklarını üstlenmek" (K10, s.12), "çocuğun sözüne inanmamak" (K18, s.110), "çocuğun odasını sürekli denetlemek" (K1, 62-63), "çocuğun kendi eşini ve mesleğini özgürce seçmesine engel olmak" (K3, s.39; K27, s.60), "çocuğun görüşünü almadan onun adına karar vermek" (K16, s.8; K18, s.121; K22, s.144; K25, s.40; K26, s.15) korumacı yaşçılığa birer örnektir.

- Ayça bana özellikle gördüğüm çocuk filmlerini anlattırır. Babasının izin vereceğini bilse büyüyünce oyuncu olurmuş (K27, s.60).
(İBAK→ "yaş", yetkeci anne babalık)
- "Bir de babam her zaman, bu evde kararlar ortak alınır, bizler demokrasiye inanan insanlarız, der durur" diye düşündü huzursuzca. "Demokrasiymiş hah!" diye yüksek sesle söylendi bu kez. "Ne demokrasi ama! Benim düşüncelerimi dinlemediler bile!" (K16, s.8).
(İBAK→ "yaş", çocuğa isteği sorulmaz)
- "Çok beklettik mi? Birkaç saat sonra geleceğinizi sanıyordum," dedi babam. Demek bir de Bayan Disip'le, benim fikrimi almadan görüşmüş ve bugün için sözleşmişti. Bana haber vermeye bile gerek duymamıştı (K18, s.121).
(İBAK→ "yaş")

İncelenen kitaplarda çocuklar ve gençler açısından yaşanan ayrımcılıkların çoğunlukla "küçükler anlamaz" kalıpyargısı üzerine temellendiği görülmüştür. Bu kalıpyargıya göre henüz bilişsel açıdan yeterli görülmeyen çocuklar ve gençler, yetişkinlerle doğrudan ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek için de yeterli görülmemektedir. Ayrımcı davranışlar ise onların iyiliğini için onlar adına karar almak; ilgi ve isteklerini göz ardı etmek, nasılsa anlamayacaklarını düşünerek onlara açıklama yapmaktan kaçınmak, yapılan açılmalarda kaçamak davranmak biçiminde görülmüştür. Sözelimi nasılsa anlamaz ya da büyünceler anlar düşüncesiyle "küçüklerle ilgilenmemek" (K5, s.82), "onlara açıklama yapmamak" (K7, s.108; K19, s.27; K27, s.24), "gerçeği çarpıtmak" (K25, s.7) yaşa dayalı birer ayrımcılıktır. Örnekler şöyledir:

- Canım kardeşim. Burada arkadaşlar edinince onu ihmal ettim. Neyse ki çok küçük ve henüz anlamıyor. Büyüyünce ihmal etmem. Söz! (K5, s.82).
(İBAK→ “yaş”, küçükler anlamaz)
- Sen henüz bazı şeyleri anlayacak yaşta değilsin kuzucuk. Annen ve ben ne istiyorsak senin iyiliğin için istiyoruz (K27, s.24).
(İBAK→ “yaş”)
- “Daha küçüksün, öğrenirsin.” “Hiç bile, senden sadece üç yaş küçüğüm.” “Gene de küçüksün işte!” Suratım asıldı (K19, s.27).
(İBAK→ “yaş”, küçükler anlamaz)

Yaşa dayalı ayrımcılığın ikinci önemli boyutu “yetişkinler ve yaşlılar açısından” ayrımcılıktır. Özellikle yaşlıların karşılaştığı ayrımcı davranışlar onları hasta, yorgun ve bakıma gereksinim duyan kişiler olarak gören kalıpyargılar üzerine temellenmiştir. Örnekler şöyledir:

- “Yardım edeyim mi teyze?” Kaşlarını çatıp Kendal’ın boyunu posunu süzdü kadın. “Ne sanıyorsun sen kendini? Herkül mü?” “Efendim?” dedi Kendal. O güne dek duymamıştı Herkül diye bir şey. “Yürü evine, yürü! Karanlık çökmüş daha sokaktasın.” diyerek çuvalı sürüklemeye devam etti Nuran Hanım (K7, s.36).
(İBAK→ “yaş”)
- Amca böbürlenerek, “Bu alelade bir telefon değil,” dedi. “İçinde son derece gelişmiş bir yol bulucu var. Buna sahip olan asla kaybolmaz. Son model!” Musa Bey’e uzun uzun, nasıl çalıştığını gösterdi. Amcası, Ali’nin kulağına “Babam çok yaşlandı. Artık yollarda kaybolmasını istemiyorum.” dedi (K11, s.48).
(İBAK→ “yaş”)
- Ördekayak yürüyebildiği kadar hızlı yürümeye çalışıyor, bazen ayağı taşa takılıp yalpalıyordu. Büyükannesi, “Yavaş ol bakalım. Bu yaşlı hanım senin kadar hızlı değil.” diyordu. Ama Ördekayak, büyükannesinin istese kendisinden çok daha hızlı yürüyebileceğini biliyordu. Bu koca dünyada böyle iyi kalpli bir büyükannesi olduğu için seviniyor, onun için bir şeyler yapmak istiyordu. Keşke masallardaki devler gibi bir solukta beş altı adım atıp tarlaya varabilse, keşke bulutları üfleyip yağmur yağdırabilseydi. Ama ne o bir devdi, ne de yaşadıkları bir masal... (K6, s.23).
(İBAK→ “yaş”)

İncelenen kitaplarda yaşlı bir kimseye hanımefendi/beyefendi yerine, amca/teyze diye seslenmek, bir başka deyişle o kimsenin yaşına vurgu yapmak ve indirgemeci davranmak yaşa dayalı ayrımcılığın en yaygın karşılaşılan biçimi olmuştur. Ancak bu biçimdeki ayrımcılıklar toplumsal yapıda öylesine kanıksanmıştır ki ayrımcılık olduğu bile ayırt edilememektedir.

- “Çocuğu rahat bırak ihtiyar.” Ses genç bir kadından geliyordu... “Gel bakalım ihtiyar, bu kadar yeterli,” deyip adamın koluna girerek onu oradan uzaklaştırdı (K17, s.41).
(İBAK→ “yaş”, yaşlının dikkate alınmaması, yaşlıya çocuk gibi davranılması)
- “Sen burada mı oturuyorsun?” “Evet abla.” “Abla deme ama bana. Çok ayıp! (K28, s.116)” (İBAK→ “yaş”, yaşlı kadının abla satatüsüne indirgenmesi “Bu ne

teyze, zayıflama aleti mi?” Sinirlendi Nuran Hanım. “Ben şişman mıyım! İşine bak, işine” (K7, s.24-25).

(İBAK→ “yaş”, yaşlı kadının teyze satatüsüne indirgenmesi)

İncelenen kitaplardan yaşlı kişinin toplumsal yaşamdan dışlanması örnekleri görülmüştür. Bu örneklerde toplumsal normlara uymayan yaşlı kişiler açık ya da örtük, doğrudan ya da dolaylı ayrımcılığın etkisinde kalmıştır. Sözelimi toplumun “yaşlı kadın” beklentilerini karşılamayan “aykırı, değişik, sıradışı” görülen yaşlı kadınlara fiziksel ve toplumsal açıdan uzak durması bu etkilerden biridir. Örnekler şöyledir:

- Bir Pazar günü, bu tuhaf kadınla karşılaşmışlardı yolda, kadın selam vermiş ama annesi başını çevirmişti. Savaş, “Aa! Ne güzel şapkası var teyzenin, kuş yuvası gibi. Bak, anne bak! Şapkanın tepesinde renkli bir kuş oturuyor,” deyince, annesi Savaş’ı kolundan çekip, “Koskoca kadın utanmıyor böyle giyinip de dolaşmaya. Şu haline bak, saçma sapan komik şapkalar takıyor. Herkes ona bakıyor, vitrin mankeni gibi...” demişti (K8, s.20).
(İBAK→ “yaş”, yaşlıyı toplumsal yaşamdan dışlama)
- Kemik Aziz kadının notunu vermişti. Yalnız kalmış, huysuz, yaşlı bir kadını işte ve anlaşılabilir arka bahçeye bir daha adım atamayacaklardı (K7, s.19).
(İBAK→ “yaş”)
- Acaba yaş bunalımına mı girmişti? Bir dergide sinema dünyasının, otuz beşinden büyük kadınları yavaş yavaş yıldızlık tahtından indirdiğini okumuştum. Elbette her yaşta oyuncuya ihtiyaç vardı. Ama yirmilerindeki genç kızlar dururken, kimse otuz sekiz yaşındaki bir kadına üniversiteli âşığı oynatamazdı (K8, s.36-37).
(İBAK→ “yaş”)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, daha önceki bölümlerde “kalıpyargı” ve “önyargı” kategorilerinde incelenen yaşçılık ile “ayrımcılık” kategorisindeki yaşçılık arasında önemli benzerlikler görülmüştür. Çayır (2013: 167-168)’ın “yaşlılar” açısından yaşçılık üzerindeki belirlemeleri, incelenen çocuk kitaplarında da büyük ölçüde benzer çıkmıştır. Çünkü yaşlılar genel olarak (1) bağımlı ve bakıma muhtaç olarak algılanmakta, (2) muhatap alınmamakta ve (3) toplumsal yaşamdan dışlanmaktadır.

(1) Bağımlı ve bakıma muhtaç olarak algılanma: İncelenen kitaplarda yer alan dört örnekte “yaşlıların” bağımlı ve bakıma muhtaç algılanması nedeniyle ayrımcılık yapılmıştır (K6, s.23; K7, s.36; K10, s.170; K11, s.48). Buna örneklerde yaşlılar, gençler kadar hızlı yürüyemeyen, çabuk yorulan, dinlenmesi ve yardım alması gereken kişiler olarak algılanmış ve bu algı ayrımcılığa neden olmuştur. Ayrıca bu örneklerin ikisinde (K6, s.23; K10, s.170) yazar, iç odaklı yöntemle karakterlerin iç dünyasını görebildiğinden, yaşlılar gözünden yaşçılık duyumsanabilme olanağı bulmuştur. Bu iki örnekteki “yaşlıların” yaşa dayalı ayrımcılığı içselleştirdiği; kendilerini yetersiz, bağımlı, zayıf gördükleri anlaşılmıştır.

(2) Muhatap alınmama: İncelenen kitaplarda yer alan dört örnekte “yaşlıların” muhatap alınmaması nedeniyle ayrımcılık yapılmıştır (K7, s.24-25, 36; K17, s.41; K28, s.116). Bu örneklerde, sözgelimi ilk kez görülen yaşlı kadınlara “hanımefendi” gibi bir unvan yerine, “teyze, abla” gibi fazlasına samimi unvanlarla seslenilmesi, “yaşlı” kişinin “teyze, abla” statüsüne indirgenmesi (K7, s.24-25; K28, s.116) ayrımcılığın nedeni olmuştur.

(3) Toplumsal yaşamdan dışlanma: İncelenen kitaplarda yer alan dört örnekte “yaşlıların” toplumsal yaşamdan dışlanması nedeniyle ayrımcılık yapılmıştır (K8, s.20, 36; K27, s.14, 92). Bu örneklerde “yaşlı” kişinin nasıl giyinmesi/ giyinmemesi, kimlerle komşuluk etmesi, yaşına uygun (!) hangi ruhsal durumda olması gerektiği üzerinden ayrımcılık yapılmıştır. Üstelik bu ayrımcılık halk arasında toplum baskısı olarak da bilinen bir biçimde gerçekleşmektedir ve çoğu zaman yetişkinler ve “yaşlılar” arasında pekişmektedir.

Ayrımcılık kategorisindeki yaşçılığın ayırıcı özelliği ise, yaşlı algısının eşitsiz söz ve davranışlara, başka bir deyişle, ayrımcılığa yol açmış olmasıdır. Yukarıdaki örneklerde söz edilen yaşlı algısı, “yaşlı” kişinin günlük yaşamını, insanlarla ilişkilerini, bireysel ve ruhsal durumunu değiştirdiği için, bir başka deyişle kendi ile gençler ya da diğerleri arasında eşitsiz bir durum yarattığı için, bu kategoride değerlendirilmiştir.

4.3.4.5. “Fiziksel Görünüm” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi, “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 117’sinin “fiziksel görünüm” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Fiziksel görünüm kategorisindeki ayrımcılıklar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip dördüncü kategoridir, başka bir deyişle, “yaş”, “sınıf/tabaka” ve “cinsiyet” kategorilerinden sonra “fiziksel görünüm” kategorisi gelmektedir. Örnekler şöyledir:

- Balçığa batmamak için önce sağlam ayağını uzatıp yokluyordu yeri. Toprak çekmiyorsa paytak ayağını da uzatıp oradaki kamışları toplamaya başlıyordu (K6, s.52).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, sağlamlık vurgusu)
- Ayağı yüzünden aksar, istese de pek hızlı yürüyemezdi. Bunu bilen büyükannesi de birlikte bir yerlere giderlerken bir şey söylemez, tıpkı onun gibi yavaş yürürdü. Bazen dalıp hızlandığı zamanlar olurdu ama o zaman da Ördekayak ona yetişene kadar durup ya bir çiçekle ya bir böcekle konuşur ya da gökyüzünü izlerdi. Ördekayak başını öne eğip mahcup bir sesle, “Yine geride kaldım.” Dediğinde ise, “yoo... Bence yeterince hızlısın. Tarla kaçmıyor ya! Ben de zaten şu çiçekle, şu

böcekle konuşacaktım.” derdi. Ördekayak kendini şanslı ev mutlu hissediyordu. Büyükannesi ona ayağındaki engeli unutturuyordu (K6, s.11).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, engelli)

İncelenen kitaplarda fiziksel görünüme dayalı olarak kişilere “deli, sakat, topal, şişko” gibi adlarla seslenilmesi ve küçültücü davranışlar sergilenmesi örnekleri görülmüştür.

- Bu delileri bildiğimi sanırdım. Bizim yörede de örnekleri vardı. Çocuklar her fırsatta alay eder, ama aynı zamanda da korkup uzak dururlardı. Hâlbuki burada anlattıkları kadarıyla, dalga yoktu, sıkıntı yoktu. Tam tersi, sempati ve yakınlık vardı (K10, s.20-21).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, zihinsel engelli kişiye “deli” denmesi, onunla alay edilmesi ve ondan uzak durulması)
- “Aman bırak şu şişkoyu! Baksana ne kadar geride kaldı. Nasıl olsa tıkına tıkına gelir peşimizden,” dedi Asaf (K2:72).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, şişman)
- Pi’yi yakalayamazsın korkak şişko! (K9, s.96).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, “korkak şişko” diyerek aşağılama)
- Öyle üzgündüm ki, yapayalındım. Hiç arkadaşım yok artık. Neden olsun ki, hem şişmanım hem de korkak. Kim beğenir beni? (K27, s.12).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, şişman ve korkak olduğu gerekçesiyle kendini insanlardan soyutlaması)

İncelenen kitaplarda fiziksel görünümün bir ögesi olarak bedeninin büyük ya da boyun uzun olması beraberinde psikolojik büyüklük algısını getirmiştir. Uzun boylu kişilerin yanında kısa boylu kalmanın duygusal örselenmeye neden olduğuna yönelik örnekler görülmüştür.

- Ya onu ilkokula geri gönderirlerse? Ya bu upuzun boyuyla üçüncü sınıfların yanında oturmak zorunda kalırsa? Ne utanç verici! (K8, s.122).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, boy)
- Neyse ki Ege’nin boyu masadaki erkeklerden kısa, genç kızlar tıfil görüyorlar onu. O da kimseleri dansa kaldıramıyor. Zaten Nilüfer’in gözü Necati Ağabey’de... Ege’ye bakar mı hiç? (K19, s.22-23).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, boy)
- “Sen Yılmaz Güney kim biliyor musun da soruyorsun, yer cücesi.” (K22, s.33).
(İBAK→ “fiziksel görünüm”, yer cücesi deyimi)

İncelenen kitaplarda güzellik algısının ve beden imgesinin çeşitli ayrımcılıklara yol açtığı görülmüştür. Örnekler şöyledir:

- Güya azılı bir katil, güzel prensesi kaçırıp bu kuyuya hapsetmiş. Biz de onu kurtarmak için bir araya geliyoruz. Azılı katil, prensesi ya baldıranla zehirlerse diye endişeleniyoruz. [...] Bunun için kızların bir kısmı kuyunun yanında nöbet tutuyor, diğerleri baldıranların yanında. Kızlar heyecanla nöbette beklerken, erkekler kuyunun kıyısındaki ağaçlara bağlayacakları kalın halatlarla kuyuya inip

prensesi kurtarma planı yapıyor. Sonra da o planı uyguluyoruz. Prenses kurtulunca... (K19, s.51-52).

(İBAK→ “fiziksel görünüm”, güzellik ve çirkinlik)

- Bir adım geri çekiliyorum, aynada kumral bir kız yüzü mahzun gülümsüyor, sağ yanağındaki gamze belirginleşmiş, kahverengi gözleri canlı bir kandil gibi parlıyor. Başını hafifçe öne eğmiş. Bir adım gerisinde bir çocuk duruyor, gülümsemeleri aynı, saçlarının rengi, boyunlarını büküşü aynı... Bu kadar benzediğimizi bilmiyordum, fark etmemiştim bunca aynılığı. “İnsan sevdiğine benzer,” diyor kalbimden bir ses... (K1, s.37)

(İBAK→ “fiziksel görünüm”, güzellik ve çirkinlik)

- Başımı iyice eğdim. Gözlerimi kaldırdım. Zaten hep dövmeli adam konuşuyor. Yanında iki kişi daha var. Sakalları uzamış, kirli görünüyorlar. Gözlerinin altı kararmış. Yorgunlar (K12, s.31).

(İBAK→ “fiziksel görünüm”, güzellik ve çirkinlik)

- [Demirhan Tudo’ya] “Beni onlardan [ailenden] saklamayacağını, an azından tanıştracağını düşünmüştüm,” dedi. Tudo, Demirhan’ın kırgınlığını anlayacağı yerde, “Ailemle tanıştırmak mı? Bu halinle mi?” (K16, s.53).

(İBAK→ “fiziksel görünüm”, güzellik ve çirkinlik)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda engellilik temelinde fiziksel görünüme dayalı ayrımcılık, büyük ölçüde engellinin zayıf ve yardıma muhtaç olarak algılanması edeniyle ortaya çıkmaktadır. Üstelik engelli karakterlerin kendileri de zaman zaman bu algıyı içselleştirmekte, engelli olmanın ve kendini engelli hissetmenin üzüntüsünden söz etmekte (K20, s.39); önemli işlerde ve zamanlarda tek başına kalmamayı en azından bir kişinin yanında olmasını istemektedir (K20, s.48). Kısacası “engelli olma” durumu hem toplum hem de engellinin kendisi tarafından pekiştirilmektedir. Bununla birlikte ruhsal bozukluğu ya da akıl hastalığı olanlar da “deli” diye damgalanmakta, ayrımcı söz ve davranışlara maruz kalmaktadır (K4, s.89; K8, s.20; K10, s.20-21, 26). “Deli” den korkulması, “deli” ile araya sosyal mesafe konması ya da alay edilmesi bunların başında gelmektedir.

4.3.4.6. “Sınıf/Tabaka” Kategorisindeki Bulgular.

Araştırma kapsamında “ayrımcılık” kategorisinde kodlanan toplam 501 bağlam birimi “içeriğe bağlı alt kategoriler” (İBAK) açısından çözümlendiğinde bunlardan 172’sinin “sınıf/tabaka” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. “Sınıf/Tabaka” kategorisindeki ayrımcılıklar İBAK içinde en yüksek ağırlığa sahip ikinci kategoridir, Bu kategoriye ilişkin kimi örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Doğrudan-herhâlde fakir olduğu için- zavallı yaşlı adamı suçluyorlardı. Çırağın kulağından para çıkarırken keseyi almıştır, diyorlardı (K10, s.136).

- (İBAK→ “sınıf/tabaka”, toplumsal dışlanmışlık)
Bir gün krallık sarayına bir elçi gelmiş. Ardından gelen üç saygın ziyaretçi olduğunu, bunların kralın eski dostları olduğunu, kendisini görmek istediklerini söylemiş. Genç kral, içinden gülmüş, “Ben ömrüm boyunca yoksul bir köylü olarak yaşadım. Bu önemli kişiler nereden benim eski dostum olacaklar!” diye düşünmüş (K29, s.60).
- (İBAK→ “sınıf/tabaka”, toplumsal dışlanmışlık)
Bunlar zaman zaman doğum günü partileri verirler ve bu partilerin öncesi ve sonrasında günlerce uzun uzun bunun muhabbeti sürerdi. Ancak Baran da Nurettin de bu muhabbetlerin dışında kalırdı. Şu ana kadar Baran’ı bu partilerden birine davet eden olmamıştı. Nurettin’i de olmamıştı... (K15, s.25).
- (İBAK→ “sınıf/tabaka”, toplumsal dışlanmışlık)

İncelenen kitaplarda “sınıf/tabaka” kategorisinde mutlak yoksulluğun önemli bir ayrımcılık olduğu görülmüştür. Kişinin gıda, su, giyim ve barınma gibi biyolojik gereksinimlerinin karşılanmadığı için doğal olarak toplumsal yaşamın katılımcı bir üyesi de olamadığı görülmüştür.

- Biz gideceğiz ya. Başkaları da gidecek. Onlar gelsin isterim. Üşür çocuklar. Hem öbür tarafta onlar. Ya bomba atarlarsa? Açtırlar da. Üzülürüm işte, üzülürüm! Kaçmak zordur. Kapıya kadar gelmişler, girsinler içeri. Yaşasınlar! (K12, s.85).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”)
- Masallar kadar uzakta bizim zamanımız... Bizim zamanımız bizimdi... Kimsemiz yoktu. İspanya’da korkunç bir iç savaş vardı. Açlık, kıtlık, soğuk, açlık, yine açlık... Payımıza düşen bunlardı. Çocuklukta hiçbir şeyin nedeni sorulmaz, yalnızca kabullenilir, evlat. Yiyecek bir lokma ekmeğimiz olmazdı. Çoğu gece aç yatardık, ağlayarak. Babamız yoktu, savaştaydı, annemiz yoktu, çalışırdı, zengin evlerde, günde bir pesetaya çamaşır falan yıkardı; bolca kardeş vardı, istemediğimiz kadar, olmayan yemeğimizi paylaştığımız kardeşler... İşte bu yüzden, aç kalmamak için biz çocuklar da günde bir pesetaya zengin ağaların yanında çalışmalıydık. Yapabileceğimiz tek iş buydu. Ha, bir de boğalar vardı, boğa güreşleri yani, corrido’lar... Hiç kimsenin başkaca bir iş bildiği yoktu (K21, s.121).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, mutlak yoksulluk)
- Son iki haftadır cumartesi öğle yemeklerimizi saat on bir buçukta yiyorduk. Her zaman bir öğün az. Yarından itibaren bütün öğle yemeklerini saat on bir buçukta yiyeceğiz. Sebze bulmak hâlâ çok zor. Bugün öğle yemeğinde çok kötü bir salata yemek zorunda kaldık. Gerçi içine bir parça patates ekledikten sonra krallara layık bir yemek oldu ya... (K21, s.112).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, mutlak yoksulluk)
- “Kuru fasulye,” diye fısıldadım. Bir tencere kuru fasulye bir sarayın hazinesinden daha kıymetliydi o gece. Çünkü hava iyice serinlemişti ve işsizler eski kilisenin bahçesinde kediler, salyangozlar, kulaklı orman baykuşları ve kırmızı Kaliforniya solucanlarıyla birlikte toplanıyorlardı. İyice yedik o gece. Çok iyi yedik. Epey doyduk yani (K28, s.100).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, mutlak yoksulluk)

İncelenen kitaplarda yalnızca biyolojik gereksinimlerin değil, toplumsal ve kültürel gereksinimlerin karşılanmaması da önemli derecede ayrımcılığa neden olmuştur. Göreli yoksulluk olarak anlatılan bu yoksulluk biçiminde, kişinin toplumdaki çoğu kişinin sahip olduğu yaşam olanaklarından, rahatlıktan ve özgüvenden yoksun kalması durumu ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ilişkin kimi örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Buna bile cesaret edebilecek bir paraları olmamıştı. Oysa Zeynel akıllı telefonlara çok hevesleniyordu (K15, s.148).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, göreli yoksulluk)
- Burada Suriyeli olmak zor bence. Mahallenin dışına çıkmayız hiç. Üstümüz başımız eski. Paramız olmadığı için yenisini alamıyoruz (K12, s.115).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, göreli yoksulluk)
- “Ailem çok yoksul. İçinde bulunduğumuz koşullarda beni okutamayacak... Başımın çaresine bakmam gerekiyor. Kimseye yük olmak istemiyorum...” (K25, s.111).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, eğitim hizmetlerinin yetersizliği)
- Bazen, keşke ben de tek çocuk olsaydım, o zaman bütün olanaklardan yararlanırdım; annemle babam da beni kolejde okutabilirdi, diyorum. Ama sonra, kardeşlerimin, ablamın varlığı benim için ne büyük zenginlik, iyi ki varlar, diyorum (K19, s.59).
(İBAK→ “sınıf/tabaka”, eğitim hizmetlerinin yetersizliği)

Bu kategorideki bulgular yorumlandığında, incelenen kitaplarda sınıfa/tabakaya dayalı ayrımcılıkların birer yaşam ve toplum gerçeği olarak sunulduğu görülmüştür. Ayrımcılığın insanları ekonomik ve sosyal yönlerden sınırladığı düşünülmüştür. Bir bireyin sınıfı ve statüsü genelde birbiriyle yakından ilişkilidir ve üst toplumsal sınıf üyesi bir aynı zamanda yüksek bir statüye de sahip olacaktır. Böyle olmasının nedeni, “Bireylerin gördüğü toplumsal saygının da genelde toplumsal sınıflarının etkilendiği etmenlerden etkilenmesidir” (Brown, 2014: 392-393). Ayrıca meslek de “sınıf/tabaka” kategorisinde ayrımcılığa kaynak oluşturan bir olgu olarak düşünülmüştür. “Kişinin mesleği, hakkında kolayca bilgi edinilebilecek bir şeydir ve insanların meslekleri genellikle becerilerini, niteliklerini, deneyimlerini, gelirlerini, yaşam olanaklarını ve yaşamlarının diğer önemli yönlerini anlamada önemli bir kılavuzdur. Meslek, aynı zamanda, insanların toplumda sahip oldukları gücü ve statülerini belirlemede ana kaynaklardan biridir. İnsanların çoğu kendilerinin ve diğerlerinin toplumsal konumlarını meslekle değerlendirmektedirler (Brown, 2014: 399).

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, 2012-2016 yılları arasında ödüllendirilen toplam 34 çocuk ve gençlik kitabında grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan iletilerin olup olmadığını, varsa bunların duygusal yön, biçim, düzey ve içerik özelliklerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışma grubundaki kitaplarda 1388 örneğin “grup düşmanlığı” ana kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplarda grup düşmanlıklarını olumlayan ya da olumlamayan toplam 1388 ileti vardır. Bu bulguya dayalı olarak, grup düşmanlıklarının çocuk ve gençlik kitaplarında bazen olağan bir durummuş gibi ele alındığı, farkında olmadan pekiştirildiği; bazen de sorun odaklı bir yaklaşımla ele alındığı, okurda toplumsal duyarlık ve eleştirel bir bilinç oluşturmak amacıyla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, incelenen kitaplardaki grup düşmanlığı ile ilgili anlatımların şiddet kültürünü artırmak, insanların birbirine düşmanca tutumlar beslemesini pekiştirmek gibi kötücül bir amaçla yer almadığı açıktır. Başka bir deyişle, incelenen kitaplar bilinçli ve amaçlı bir biçimde çocuk/genç okuru cinsiyetçi, ırkçı, yaşçı, ayrımcı ve ötekileştirici olmaya yönlendirmemektedir. Üstelik bazı örneklerde okurun insan hakları ve demokrasi kültüründen, eşitlikten ve adaletten yana olmasını, özgür ve özerk benlikli bir birey olarak yetişmesini destekleyebilecek olumlu iletiler de bulunmaktadır. Öte yandan pek çok örnekte farkında olunmadan grup düşmanlıklarını pekiştiren, sıradan/olağan/doğal bir durummuş gibi kabul edildiğinden ilk bakışta göze çarpmayan, farkında olunmayan; ancak örtük olarak ayrımcı kültürü pekiştirebilecek

nitelikte örnekler de bulunmaktadır. Kısacası, bu çalışma kapsamında incelenen çocuk ve gençlik kitaplarında amaçlı ve bilinçli olmasa da dilin ve kültürün birer taşıyıcısı olarak grup düşmanlıkları içeren kalıplaşmış düşünceler, tutumlar ve davranışlar bulunmaktadır.

İncelenen kitaplarda çocuk/genç okurun toplumsal sorunlardan arındırılmış, gerçeklikten kopuk, yapay ve tozpembe bir yaşamla değil; tam tersine günlük yaşamda var olan, toplumun neredeyse tümüne yayılan, kurumsallaşmış ve kültürelleşmiş bir gerçeklikle buluşabilmesi için grup düşmanlıkları konusuna yer verilmiştir. Bu kitaplar okurun gruplararası ilişkiler ve grup düşmanlıkları konusundaki deneyimlerini artırabilecek ve onun yaşama hazırlanmasını sağlayabilecek nitelikler taşımaktadır. Eleştirel bir okumayla kitaplardaki grup düşmanlıklarının ayırdına varan okur, gerçek yaşamdaki grup düşmanlıkları konusunda da duyarlı olabilecektir; başka bir deyişle, kurgusal gerçeklikte edindiği bilgiyi ve deneyimi yaşamsal gerçekliğine aktarabilecektir.

Bu araştırmada “grup düşmanlıkları” ana kategorisinde kodlanan 1388 iletinin birincil alt kategorilere dağılımına bakıldığında, bu iletilerin sırasıyla “önyargı”, “ayrımcılık” ve “kalıpyargı” kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplarda grup düşmanlıklarının daha çok “önyargı” ve “ayrımcılık” niteliğinde olduğu, bununla beraber az sayıda da olsa “kalıpyargı” niteliğindeki grup düşmanlıklarının var olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, grup düşmanlıkları incelenen kitaplara genellikle duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla yansımaktadır. Ayrıca, herhangi bir duyuşsal ya da davranışsal boyutu olmayan ve yalnızca bilişsel boyutta kalan örnekler de bulunmaktadır. İncelenen çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıkları okurda bilgi (kalıpyargı), tutum (önyargı) ve davranış (ayrımcılık) değişikliği oluşturabilecek nitelikler taşımaktadır.

İncelenen kitaplarda “grup düşmanlıkları” ana kategorisinde kodlanan 1388 iletinin “duyuşsal yöne bağlı alt kategorilere” dağılımına bakıldığında, bu iletilerin sırasıyla “olumsuz”, “olumlu” ve “karışık” kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplarda grup düşmanlıklarını genellikle pekiştiren ve yeniden üreten anlatımlar bulunmaktadır. İncelenen kitapların içeriğine bütüncül olarak bakıldığında çalışma grubundaki hiçbir kitabın grup düşmanlıklarını olumlamadığı; tersine tüm kitapların örtük olarak insan hakları ve demokrasi kültürünün önemini duyumsattığı, “olumsuz” kategorideki pek çok anlatımın ise bilinçsizce ve farkında olunmadan kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası, incelenen kitaplardaki olumsuz nitelikteki grup düşmanlıklarıyla ilgili anlatımlar, toplumsal ve kültürel yaşamın birer yansımasıdır. Öte yandan “olumlu” kategoride de örneklerin bulunması, çocuk ve gençlik

edebiyatında grup düşmanlıklarıyla ilgili bazı konularda açık bir duyarlılığın oluşmaya başladığını göstermektedir.

İncelenen kitaplarda “grup düşmanlıkları” ana kategorisinde kodlanan 1388 iletinin “görülme biçimine bağlı alt kategorilere” dağılımına bakıldığında, bu iletilerin sırasıyla “hemen göze çarpmayan”, “apaçık” ve “örtük” kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplarda grup düşmanlıkları genellikle ilk bakışta görülmeyen örneklerde görülmektedir. Bu örneklerdeki grup düşmanlıkları toplum tarafından genellikle doğal, olağan ve meşru kabul edildiği için bu örnekler grup düşmanlığı gibi algılanmamakta ve sorun olarak görülmemektedir. Bununla birlikte, incelenen kitaplarda grup düşmanlığına dönük ilk bakışta görülebilecek kadar açık ve belirgin anlatımlar da bulunmaktadır.

İncelenen kitaplarda “grup düşmanlıkları” ana kategorisinde kodlanan 1388 iletinin “düzeğe bağlı alt kategorilere” dağılımına bakıldığında, bu iletilerin sırasıyla “kültürel”, “kurumsal”, “kişilerarası” ve “örgütsel” kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. İncelenen kitaplarda grup düşmanlıkları genellikle kültürel yaşamın bir parçası olarak görülmekte ve toplumun geleneklerinin, göreneklerinin, kalıplaşmış inançlarının ve alışkanlıklarının bir yansıması olarak yer almaktadır. Her edebiyat, kendini oluşturan ulusun kültürel izlerini taşıdığı için incelenen çocuk ve gençlik kitapları da kültürel düzeydeki davranış kalıplarını taşımakta, doğal olarak toplumda var olan grup düşmanlıklarını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, incelenen kitaplarda grup düşmanlıklarının başta aile ve eğitim kurumları olmak üzere, çeşitli toplumsal kurumlardan güç aldığı; başka bir deyişle, toplumsal kurumların grup düşmanlıklarının yeniden üretilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Kişisel ya da kişilerarası düzeyde görülen grup düşmanlıklarının bile çoğu zaman toplumsal ve kurumsal yapıdan kaynaklanıyor olması, grup düşmanlıklarının küçük, tekil ve bireysel bir olay olmaktan çok büyük, çoğul ve toplumsal bir olgu olduğunu göstermektedir. Kısacası, çocuk ve gençlik kitaplarındaki grup düşmanlıkları genellikle karakterlerin bireysel seçimlerine değil; örgütlü ve kurumsallaşmış bir toplumsal düzene dayanmaktadır.

İncelenen kitaplarda “grup düşmanlıkları” ana kategorisinde kodlanan iletilerin “içeriğe bağlı alt kategorilere” dağılımına bakıldığında, bu iletilerin sırasıyla “yaş”, “cinsiyet”, “fiziksel görünüm”, “sınıf/tabaka”, “ırk” ve “din” kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarına konu olan içeriklerin başında yaş ve cinsiyet gelmekte, bunu sırasıyla fiziksel görünüm, sınıf/tabaka, ırk ve din izlemektedir.

İncelenen kitaplarda “yaşa” dayalı grup düşmanlıkları özellikle çocuklara ve yaşlılara yöneliktir. Çocuklara yönelik grup düşmanlıkları, çocukların “bilgisiz ve deneyimsiz” oldukları yönündeki olumsuz tutumlardan “saf ve kirlenmemiş” oldukları yönündeki olumlu tutumlara dek çeşitlilik göstermektedir. Yaşlılara yönelik grup düşmanlıkları ise yaşlıların “bağımlı ve bakıma muhtaç” oldukları yönündeki olumsuz tutumlardan “bilge ve rehber” oldukları yönündeki olumlu tutumlara dek çeşitlilik göstermektedir. Bazı örneklerde yalnızca “yaş” kategorisine ilişkin iletilerin olduğu, bazı örnekler ise birden fazla kategoriye ilişkin iletilerin olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, bazı örneklerde “yaş” ile birlikte “cinsiyet”, “fiziksel görünüm” ve “sınıf/tabaka” gibi kategorilere ilişkin iletiler de bulunmaktadır. Birden fazla kategoriye ilişkin iletilerin olduğu bu örneklerde, grup düşmanlığına temel olan kalıpyargının içeriği de değişiklik göstermektedir. Sözelimi yaşlı bir kadına yönelen kalıpyargılar ile yaşlı bir erkeğe yönelen kalıpyargıların birbirinden farklı olduğu, yaşlı bir kadın karakter, toplumsal normları yerine getiriyorsa “uysal ve sevecen nine”; yerine getirmiyorsa “yalnız kokona ve kötü cadı” rollerinde yansıtıldığı görülmüştür. Yaşlı bir erkek karakterin ise toplumsal normlara büyük ölçüde uyduğu ve genellikle “deneyimli bilge ve gençlere rehber” rollerinde geliştirildiği belirlenmiştir.

İncelenen kitaplarına “cinsiyete” dayalı grup düşmanlıklarının genellikle “toplumsal cinsiyet” konusuna odaklandığı, “cinsel yönelim” konusuna ise değinmediği görülmüştür. Başka bir deyişle, incelenen kitaplarda sınırlı birkaç örnek dışında cinsel yönelim konusu ele alınmamakta ve bu konuda bir toplumsal duyarlık oluşturulmamaktadır. İncelenen kitapların “cinsiyet” kategorisindeki ağırlıklı olarak ele aldığı konu, toplumsal cinsiyettir. Toplumsal cinsiyete dayalı grup düşmanlıkları, özellikle kadın ve erkeğin toplum içindeki konumu, değeri, rolleri, sorumlulukları ve işbölümü ile ilgili ayrımlarda ortaya çıkmaktadır. Sözelimi pek çok örnekte kadınlık ve annelik birbirine eş tutulmakta, kadının/annenin aile içindeki rollerinden diğer karakterlerle ilişkilerine, duygu durumlarından meslek seçimlerine dek pek çok konuda toplumsal cinsiyet beklentisinin belirleyici olduğu görülmektedir. Erkek karakterler ise genellikle evin maddi yükünü üstlenmek ya da fiziksel güce dayalı işlerde görev almak gibi geleneksel kalıplarda betimlenmektedir. Kimi kitaplardaki karakterler ise toplumsal cinsiyet rolleri bakımından çağdaş yaşamın gereklerine uygun davranan karakterler olarak geliştirilmiştir.

İncelenen kitaplarına “fiziksel görünüme” dayalı grup düşmanlıklarının özellikle “engellilik durumu” konusuna odaklandığı, bununla birlikte “şişman, sıska, kısa boylu,

büyük burunlu, seyrek saçlı, gözlüklü, kel ya da göbekli olmak” gibi diğer bedensel özellikleri de konu edildiği görülmüştür. Engellilik durumuyla ilgili konuların genellikle engellilere toplumsal duyarlık oluşturmak amacıyla işlendiği, engellilik durumuyla ilgili farklılıkların birer yaşam ve insan gerçeği olarak ele alındığı görülmüştür. İncelenen kitapların içeriğine bakıldığında engellileri ötekileştirmek ve onlara ayrımcı davranmak gibi kötücül bir amacın olmadığı; tam tersine çeşitliliğe değer vermeyi, farklılıkları saygıyla kabul etmeyi, sevgi ve işbirliği içinde bir arada yaşamayı duyumsatma amacının olduğu görülmüştür. Ancak bedensel özellikler söz konusu olduğunda dilin ve toplumun bir yansıması olarak “korkak şişko, açgözlü obur, yer cücesi” gibi bedene ilişkin şaka yollu küçültücü sözlerin ve takma adların grup düşmanlığını pekiştiren ifadeler olarak kitaplarda yer bulduğu görülmüştür.

İncelenen kitaplarda “sınıfa/tabakaya” dayalı grup düşmanlıklarının genellikle zengin-yoksul gibi geleneksel toplumsal gruplaşmalara odaklandığı belirlenmiştir. Bu gruplaşmalarda bazen bu ayrımlar eleştirilmekte ve daha eşitlikçi bir dünya düzeni aranmakta, bazen de toplumsal gruplaşmalar gerekçelendirilmekte ve meşrulaştırılmaktadır. Ayrıca köylü-kentli, eğitilmiş-eğitimsiz gibi ayrımların da toplumsal sınıfı/tabakayı belirlemede etkili olduğu görülmüştür. Sınıf/tabakaya dayalı grup düşmanlıklarının yeni ve çağdaş biçimleri ise kitaplarda yer bulmamaktadır. Sözelimi alım gücüne bağlı olarak, yeni bilimsel ve teknolojik araç gereçlerin sahibi olma/olamama ve bu nedenle toplumsal yaşama katılma/katılmama ile ilgili ayrımlar, kısacası “dijital bölünmüşlük”, çocuk ve gençlik kitaplarında henüz yeteri kadar ele alınmamaktadır.

İncelenen kitaplarda “ırka” dayalı grup düşmanlıklarının geleneksel/klasik ırkçılık biçimlerine değil; yeni/kültürel ırkçılık biçimlerine odaklandığı görülmüştür. Başka bir deyişle, tarihsel geçmişte Siyah-Beyaz ya da Doğulu-Batılı gibi ayrımlar artık pek bulunmamakta; daha çok dil, etnik köken, yemek kültürü, gelenek ve görenek farklılıklarına dayanan yeni/kültürel ırkçılık biçimleri görülmektedir. Kitaplarda geleneksel/klasik ırkçılık biçimleri açıkça eleştirilmekte; ama yeni/kültürel ırkçılık biçimleri hemen göze çarpmadığı, fark edilmediği ya da olağan kabul edildiği için pek eleştirilmemektedir. İncelenen kitaplarda “dine” dayalı grup düşmanlıkları ise genellikle “kâfir, gâvur” gibi dilsel yapılarda görülmektedir. Din ve inanç dizgelerine yönelik açık ve doğrudan bir ayrımcılık bulunmamakta, okurlar belli bir ideolojiyi benimsemeye zorlanmamaktadır. Dinsel farklılıklar, genellikle kültürün bir ögesi olarak ele alınmakta ve dinsel saygı/hoşgörüyü pekiştirecek iletilerle duyumsatılmaktadır.

Özetle, ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında grup düşmanlıklarını olumlayan ve olumlamayan çok sayıda ileti vardır. Bu iletiler kimi zaman bilinçli bir biçimde grup düşmanlıkları sorununa ilgi çekmekte ve duyarlık oluşturmayı amaçlamakta; kimi zaman ise doğal/olağan bir durum olarak görülmekte ve bilinçsizce de olsa grup düşmanlıklarını pekiştirebilmektedir. Genellikle toplumsal ve kültürel yaşamdan güç alan grup düşmanlıkları, bireysel/kişisel bir sorunmuş gibi gözükse de gerçekte toplumsal bir sorun olarak çocuk ve gençlik kitaplarında yer bulmaktadır. Yaş ve cinsiyet başta olmak üzere, dil, din, ırk, etnik köken gibi pek çok farklılığa dayanan grup düşmanlıkları, giderek kültür odaklı konuları ele almayı sürdürmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “uygulama önerileri” ve “araştırma önerileri” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.2.1. Uygulama Önerileri.

Bu bölümde sırasıyla “dil ve edebiyat eğitime ilişkin öneriler” ve “çocuk edebiyatına ilişkin öneriler” yer almaktadır.

5.2.1.1. Dil ve Edebiyat Öğretimine İlişkin Öneriler.

- Dil ve edebiyat eğitiminde grup düşmanlıkları konusunda duyarlı bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için insan hakları ve demokrasi kültüründen yana, kültürel değerlere duyarlı ve çokkültürlü eğitim yöntemleri uygulanmalıdır.
- Dil ve edebiyat eğitimi derslerinde öğrencilerin toplumsal farklılıkları tanınması, bu farklılıklara değer vermesi ve saygı duyması için eşit ve adil bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Öğrencilerin daha demokratik ve barışçıl bir toplumsal yaşamı nasıl sağlayacaklarına ilişkin ipuçları edinmesi sağlanmalıdır.
- Dil ve edebiyat öğretmenleri farklı cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, dil, din, mezhep ve etnik köken özellikleri taşıyan öğrencilerin kültürel değerleri konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır. Öğretmenler, bu bilgi ve deneyimlerini öğrencilerle birlikte öğrenerek, yaparak ve yaşayarak geliştirmelidir.

- Dil ve edebiyat derslerine ilişkin eğitim durumları, sınıftaki öğrencilerin kültürel, fiziksel, cinsel, dinsel, ekonomik ve toplumsal çeşitliliğini tam ve doğru yansıtabilecek bir biçimde tasarlanmalıdır.
- Dil ve edebiyat derslerine yararlanılan metinler (ders kitapları, yardımcı kitaplar, okuma kitapları vb.) grup düşmanlıkları konusunda duyarlı olmalıdır. Özellikle kurgusal/yazınsal nitelikli metinlerde grup düşmanlıkları olgusu, yaşam ve insan gerçeği olarak ele alınmalı ve sorunsallaştırılmalıdır.

5.2.1.2. Çocuk ve Gençlik Edebiyatına İlişkin Öneriler.

- Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları grup düşmanlıklarını birer insan ve yaşam gerçeği olarak ve sorun odaklı bir yaklaşımla ele almalıdır. Okurlarına grup düşmanlıkları sorununu sezinleten örtük iletiler sunmalıdır. Her türlü kalıpyargıya, önyargıya ve ayrımcılığa karşı eleştirel bir anlayışla yaklaşmalıdır.
- Çocuk/genç okurun toplumsal gruplarla ilgili kalıpyargılı düşüncelerini, önyargılı tutumlarını ve ayrımcı davranışlarını pekiştirecek anlayışlar olumlanmamalıdır.
- Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları, yapıtlarında kullandıkları dile dikkat etmeli; grup düşmanlığını olumlayan, besleyen, pekiştiren deyim, atasözü ya da sözcükleri kullanmamalıdır. Grup düşmanlıklarından kaynaklanan küçültücü sözlerin, kaba şakaların ve takma adların kişilerde ve toplumda bıraktığı olumsuz etkileri okura sezinletilmelidir. Okurda grup düşmanlıklarını azaltmaya ve daha demokratik bir yaşamı kurmaya yönelik bir bilinç oluşturulmalıdır.
- Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları, çocuk edebiyatı etiğine uygun kitaplar yayınlamayı etik bir ilke olarak benimsemelidir. Yayınlacakları kitapları grup düşmanlıkları bağlamında sorgulayacak kişi ve kurumlarla işbirliği sağlamalıdır.
- Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları, toplumsal adaleti, eşitliği, özerkliği, insan hakları ve demokrasi kültürünü olumlayan bir bakış açısı olmalıdır. Başta kalıpyargı, önyargı, ayrımcılık boyutlarıyla grup düşmanlıkları olmak üzere, her türlü nefret, şiddet, ötekileştirme, sömürü, aşağılama ve dışlama biçimleri eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır.

5.2.2. Araştırma Önerileri.

Grup düşmanlıkları, çocuk edebiyatı, Türkçe ve edebiyat eğitimi konularında yapılacak betimsel ve deneysel araştırmalar, bu alanlardaki araştırmacıların ilgisini beklemektedir. Bu çalışma sınırlılığı gereği, ödüllü çocuk ve gençlik öyküleri/romanları üzerine odaklanmıştır.

- Yapılacak yeni araştırmalarda öğretim programları, ders kitapları, klasik çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları grup düşmanlıkları bağlamında çözümlenmeli; telif ve çeviri yapıtlar bu açıdan karşılaştırılmalıdır.
- Çocuk ve gençlik kitaplarında “kültürel ayrımcılık” ve dijital bölünmüşlük” gibi yeni grup düşmanlıkları sorgulanmalıdır. Çocuk ve gençlik kitaplarında ele alınan grup düşmanlıkları sorununun tarihsel süreçte geçirdiği evrimler zamandizinsel bir anlayışla çözümlenmelidir.
- Bu çalışmada “içeriğe bağlı altı alt kategoriler” (İBAK) alanyazında kabul gören kaynaklara göre belirlenmiştir. Bu alt kategorilerden her biri ayrı ayrı ve derinlemesine çözümlenmelidir. Ayrıca, kategorilerin önceden belli olmadığı, veriden gelenlere göre kategorilerin belirlendiği bir içerik çözümlemesi, çocuk edebiyatındaki grup düşmanlıklarını belirlemede daha duyarlı olabilecektir.
- Grup düşmanlıklarına duyarlı çocuk ve gençlik edebiyatı metinleri ile tasarlanan eğitim durumlarının, çocukların önyargılı tutumlarına ve ayrımcı davranışlarına nasıl yansıdığı deneysel çalışmalarla ortaya konmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acton, T. A. (2018). Scientific racism, popular racism and the discourse of the Gypsy Lore Society. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1187-1204. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2015.1105988>
- Adorno, T. W. (2011). *Otoritaryen Kişilik Üstüne: Niteliksel İdeoloji İncelemeleri* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Akademi Edebiyat Ödülleri Yeniden Veriliyor. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://www.edebiyathaber.net>
- Akman, B. ve Tuncer, T. (2007). *Yaşamın Şifresi: İnsan Genom Projesi*. Ankara: ÖDTÜ.
- Aktaş, M. (2017). AB Ülkelerinde İslamofobi ve Terörizm. *Ombudsman Akademik*, 4(7): 127-155. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Aktay, Y. (2016). *Din*. E. Gökalp (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Temel Kavramlar*. (ss. 50-79). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Allport, G. W. (2016). *Önyargının Doğası* (N. Nirven, Çev.). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Alpaslan, Z. (2014). *Robot Ailesi*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Alpöge, G. (2011). *Okulöncesinde Değer Eğitimi* (4. basım). Ankara: Bilgi.
- Altunya, H. (2012). *Türk Çocuk Edebiyatı Kaynakçası*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Amerikan Psikoloji Derneği. (2015). *Yazım Kılavuzu* (6. Basımın Türkçesi) (E. Karadağ, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (2011).
- Anderson, C.A., & Bushman, B. (2002). *Human aggression*. Retrieved from: <http://public.psych.iastate.edu>
- Ansello, E. F. (1997). Age and ageism in children's first literature. *Educational Gerontology*, 2(3), 255-274. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com>
- Aronson, E., Wilson, T.D. ve Akert, R.M. (2012). *Sosyal Psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (2010).
- ASED [Ayrımcılık Sorunu Eğitim Ortamlarında Nasıl Ele Alınabilir? Eğitimcilere Yönelik Örnek Ders Uygulamaları ve Kaynak Destek Projesi] (2012) Erişim adresi: <http://www.secbir.org.tr>
- ASEP [Önyargılar, Kalıpyargılar ve Ayrımcılık: Eğitimsel ve Sosyolojik Perspektifler] (2012). Erişim adresi: <http://www.secbir.org.tr>

- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: the new frontiers in organizational behavior research. *Journal of Management*, 28(3), 307-338.
- Aslan, C. (2006). Yaşam Gerçekliğinin Sunuluşu Bakımından Rıfat Ilgaz'ın Çocuk Kitapları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(15), 4-15.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. 192-206.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aslan, C. (2007a). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research-Eğitim Araştırmaları*, 27, 15-29.
- Aslan, C. (2007b). Dünyada ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi. Z. Güneş (Ed.). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* (s. 65-90). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Aslan, C. (2008) Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından "100 Temel Eser"deki Öyküler Üzerine Bir İnceleme. 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi "Risk Altındaki Çocuklar". İstanbul: İÜ İletişim Fakültesi, s. 85-98.
- Aslan, C. (2010a). An analysis of the presentation of women in 100 basic literary works in Turkey. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 10(38), 19-36. Erişim adresi: <http://www.ejer.com.tr>
- Aslan, C. (2010b). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları –Bir Eğitim Durumu Örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, C. (2013). Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Temel İşlevleri. *Eğitimci: Öğretmen Dergisi*. 17, 6-9. Erişim adresi: https://www.academia.edu/24664094/%C3%87ocuk_Edebiyat%C4%B1_Yap%C4%B1tlar%C4%B1n%C4%B1n_Temel_%C4%B0%C5%9Flevleri
- Aslan, C. (2014a). Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 6(32), 51-56.
- Aslan, C. (2014b). Barış Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. T. Şener (Ed.), *Okul Kültürü ve Çocuk* 7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (ss. 381-399). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Aslan, C. (2016a). *Oğuz Tansel'in Derleyip Yazdığı Masalların Duyarlık Eğitimi Bağlamında İncelenmesi*. Uluslararası Türk Masal Dünyası ve Doğumunun 100. Yılında Oğuz Tansel Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.

- Aslan, C. (2016b). Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının (Türkçe/Türk Dili Ve Edebiyatı) Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Aslan, C. ve Doğan-Güldenoğlu, B.N. (2018). Çok Satılan Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Çocuk Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Pof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan-Akademisyenlikte 50 Yıl*, 90-102. Erişim adresi: <https://www.pegem.net>
- Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Doğan-Güldenoğlu, B.N. ve Karagül, S. (2016b). Analysing the subject of peace in award –winning children’s and adolescent novels in Turkey. *Journal of Peace Education*, 132(1), 60-78, DOI: 10.1080/17400201.2016.1139558. Erişim adresi: <http://www.tandfonline.com>
- Aslan, C. (2017). Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anı.
- Aslan,C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Doğan-Güldenoğlu, B.N. (2016a). Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Eğitimi. Ankara: ÇOGEM
- Atasoy, Z. (2012). *Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyin Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.
- Avcı, F. (2003). *Kırmızı Fili Gördünüz mü?* Ankara: Kök.
- Avcı-Çakman, K. (2016). *Düşlerin Peşindeki Çocuk*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ayan-Ceyhan, M. (2013). Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 231-243). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. Z. VE Yardım, M. (2008). Belçika’da İslamofobi ve Müslümanlar Yönelik Ayrımcılık. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1): 7-32. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Aytaç, G. (2009). *Genel Edebiyat Bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Say.
- Bağlı, M. T. ve Esen, Y. (2003). Ders Kitabı Yazarları İçin İnsan Hakları Işığında Yol Gösterici Bazı Somut Öneriler. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* (s. 127-153). M. T. ve Y. Esen (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>

- Balay, R., Kaya, A. ve Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlilikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Balcıoğlu, İ. ve Başer, S. Z. (2008) Obezitenin Psikiyatrik Yönü. Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi (s. 341-348). Erişim adresi: <http://194.27.141.99/dosya-depo/stek/pdfs/62/6232.pdf>
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (H. Aydın, Çev. Ed.). Ankara: Anı. (2013).
- Barnum , P. W. (1977). Discrimination against aged in young children's literature. *The Elementary School Journal*, 77(4), 300-3006. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com>
- Baron, R. A., & Byrne, D.E. (2000). *Social psychology* (9th ed.). USA: Pearson Education Company.
- Bar-Tal, D. (1990). Causes and consequences of delegitimization: models of conflict and ethnocentrism. *Journal of Social Issues*, 46(1) , 65-81.
- Baş, B. (2012). Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Kriter.
- Başok-Diş, S. (2017). Kötülüğün Sıradanlığı Karşısında Özerk Birey. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 179-201. Erişim adresi: <http://www.flfsdergisi.com>
- Batı, U. ve Bayramoğlu, D. (2018). Üzgün İnsandan Özgür İnsana. İstanbul: Destek.
- Bayraktı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs. (2009).
- Benokraitis, N. V., & Feagin, J. R. (1995). *Modern sexism: blatant, subtle and covert discrimination* (2nd edition). US: Pearson.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis. New York: The Free Press Publishers.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk Gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). İstanbul: İmge. (2009).
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Brugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası psikoloji- araştırma ve uygulamalar* (P. L. Tosun, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (2015).
- Bigler, R.S., & Liben, L.S. (2007). Developmental intergroup theory: explaining and reducing children's social stereotyping and Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166. Retrieved from: <http://journals.sagepub.com>
- Bilge, M. (2011). Türkiye'de Demokrasi Kültürü: Siyaset ve Toplum. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(13), 49-60. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>

- Bilgin, N. (2016). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam.
- Binyazar, A. (2010). *Toplum ve Edebiyat*. İstanbul: Can.
- Blaine, B. E. (2007). *Understanding the psychology of diversity*. Los Angeles: Sage.
- Blum, L. (2002). "I am not a racist but...": The Moral Quandary Of Race . London: Cornell University Press.
- Bora, A. (2013). Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss.175-187). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bordenhausen, G. V., & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination. R.F. Baumeister, and E.J. Finkel, (Eds.), *Advanced Social Psychology: The State Of The Silence* (pp. 341-383). USA: Oxford University Press.
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.L., Oliveire, B., Ondrácková; Surian, A., & Suslova, O. (2008). *Pusula: Gençlere İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu* (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2002).
- Brannen, J. (2005). Mixed methods research: a discussion paper. Retrieved from: <http://eprints.ncrm.ac.uk>
- Brown, R. (2004). *Prejudice: its social psychology*. UK: Blackwell Publishing.
- Browne, K. (2014). *Sosyolojiye Giriş* (İ. Kaya, Çev.). İstanbul: Say. (2011).
- Bu Yayınevi Yarışmaları. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://www.buyayinevi.com>
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butler, J. (2012). Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi. (B. Ertür Çev.). İstanbul. Metis Yayınları. (1999)
- Buz, S. (2015). Yaşlı Bireylere Yönelik Yaş Ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 268-278. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Büyükkaragöz, S. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Bytheway, B. (2005). Ageism. The Cambridge handbook of age and ageism.(M.L. Johnson Ed.) Cmbridge: Cambridge University Press.
- Calvino, I. (2017). *Klasikleri Niçin Okunmalı?* (5. Basım). İstanbul: YKY.
- Canatan, K. (Ed.) (2015). *Beden Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- CEDAW (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme) (1979). Erişim Adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/cedaw.pdf>

- Cengiz, G. (2014). Çocuk ve Gençlik Kitaplarında İdeolojik ve Yazınsal Sorunlar. *Eleştirel Pedagoji*, 6(32), 36-43.
- Cengiz, S. (2015). Edebiyat ve İdeoloji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 266-273. Erişim adresi: <http://www.asosjournal.com>
- Ceylan, D. T. ve Irzık, G. (Ed.) (2004a). Nasıl Eğitiliyoruz? İnsan Hakları Eğitimi ve Ders Kitabı Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu Bildirileri. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ceylan, D. T. ve Irzık, G. (Ed.) (2004b). *Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ceylan, D. T., & Irzık, G. (Ed.) (2005). How we are educated? International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Cho, C. (2011). Korean and Korean American representations in children's Picture books published in the United States from 1999-2008. Retrieved from: <https://open.library.ubc.ca>
- Coate, S., & Loury, G.C. (1993). Will affirmative-action policies eliminate negative stereotypes? *American Economic Association*, 83(5), 1220-1240. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/pdf/2117558.pdf>
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası İletişim Sürecinde Kalıp Düşüncelerin ve Önyarguların Rolü: Antalya'da Yaşayan Güneydoğulular İle Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler ve Önyargular* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Coşkun, A. (2014). Sağlık Hizmetleri Sektöründe Ahlaki Bir Sorun Olarak İnsandışlaştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 7(2), 9-51. Erişim adresi: <http://isahlakidergisi.com>
- Creany, A. D. (1995). The appearance of gender in award-winning children's books. *Selected readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association* (pp. 289-298). Chicago, IL: International Visual Literacy Association. Retrieved from: <https://eric.ed.gov>
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). USA: Pearson Education.
- Cuddy, A. J. C., & Fiske, S. T. (2002). Doddering but dear: process, content and functions in stereotyping of older persons. T. D. Nelson (Ed.). *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 3-26). Cambridge: MIT Press.
- Çağan, K. (2006). Sivil Manipülasyon ve Öznenin Yitimi: Eğitim ve İdeoloji Bağlamında Çocuk Edebiyatı. *Sivil Toplum Dergisi*, 4(16), 33-44.

- Çakı, F. (2015). Batı-dışı Toplumlarda Gençlik ve Beden İmajı. K. Canatan (Ed.). *Beden Sosyolojisi*. (ss. 307-323). İstanbul: Açılım Kitap.
- Çakmak-Güleç, H. ve Geçgel, H. (2014). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Kriter.
- Çakmak-Güleç, H. ve Geçgel, H. (2014). *Çocuk Edebiyatı: Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çalışkan, A. (2001). İslâmî Çocuk Edebiyatı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 409- 436.
- Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okulöncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Çayır, K. (2003). İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi: Ders Kitaplarının Yazımı. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. (ss. 21-45). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çayır, K. (2013a). Gruplararası İlişkiler Bağlamında Ayrımcılık. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 5-15). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çayır, K. (2013b). Yaşçılık/Yaşa Dayalı Ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 163-174). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çayır, K. (2014). Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler. “Biz” Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. (s. 141-146). İstanbul: Tarih Vakfı
- Çayır, K. ve Alan, A. (Der.) (2012). *Ayrımcılık: Örnek Ders Uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çayır, K. ve Ayan-Ceyhan, M. (Der.) (2013). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Çayır, K., Soran, M. ve Ergün, M. (2015a). *Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler İçin Temel Metinler ve Örnek Dersler* İstanbul: Karekök. Erişim adresi: <http://www.secbir.org.tr>
- Çebi, M. S. (2003). *İletişim Araştırmalarında İçerik Çözümlemesi*. Ankara: Alternatif Yayınları.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil Sistem Bağlamında Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Benimsenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Çelik, S. B., Vural-Batık, M., Özcan, K. ve Aksoy, S. (2015). Obez Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *e-Interjournal of Educational Research*, 6(1), 40- 53.
- Çetin, B. O. (2016). Sosyolojik Araştırmalarda Veri Çözümlemesi ve Bulguların Yorumlanması. *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (s. 182-215). Eskişehir: AÖF.
- ÇGYD “Yılım Kitapları”. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://cgyd.org>
- Çırak, G., Şahin D.B., Özberk, E.B. ve Eriş, H.M. (2014). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 83-95. Doi No: 10.13114/MJH.201416426.
- Çocuğun “İyi Olma Hali”ni Anlamak: Kavramsallaştırma, Durum Tespiti, Göstergelerin Belirlenmesi (2010). Tübitak (1001 kodlu) Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı çerçevesinde desteklenen proje. Erişim adresi: www.ulakbim.gov.tr (Proje No. 108K235)
- ÇOĞEM “Ödüller”. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr>
- Çotuksöken, B. (2012). *İnsan Hakları ve Felsefe* (2. Basım). İstanbul: Papatya.
- Çubukçu, H., Eşme, M. ve İlerten, F. (2009, Mayıs). Türkçenin Söz Varlığı Cinsiyetçi Midir? TDK Türkçe Sözlük Üzerine”. Necdet, Osam (Başkan), 23. Ulusal Dilbilim Kurultayı. Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde yapılan kurultay, Gazi Magosa.
- Çuhadar-Gürkaynak, E. (2013). Toplumsal Temas: Önyargı ve Ayrımcılığı Önlemek İçin Bir Sosyal Değişim Aracı Olarak Kullanılabilir Mi?. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 255-265). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Deane, P. (1989). Black characters in children’s fiction seriesince 1968. *Journal of Negro Education*, 58(2), 153-162. Retrieved from: <http://www.jstor.org>
- Demir, M. A. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinden Kalıpyargılar ve Kalıp Yarguların Kaynakları: Aydın İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Y. (2011). İşyerinde Ayrımcılık: Kavramsal Bir İnceleme. *TİSK Akademi*, 6(12), 66-87. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com>
- Demirtaş-Madran, H.A. (2013a). Temel Beklenti Etkisi: Kendini Gerçekleştiren Kehanet. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 29-40). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Demirtaş-Madran, H. A. (2013b). Sosyal Kimlik ve Ayrımcılık. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 73-85). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* (2003). M.T. Bağlı ve Y. Esen (Haz.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. (2003). B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier (Haz.). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Devine, P. G., Plant, E., Ashby, B., & Irene V. (2003). Classic and contemporary analyses of racial prejudice. R. Brown & S. Gaertner (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: intergroup processes* (s. 198-217). UK: Blackwell.
- Diğerleriyle Karşılaşmada Ötekileştirme/meyi Anlamak: Türkiye’de Gençlerle Empatiyi ve Eşitliği Tartışmak* araştırma projesi (2017). Tübitak (1001 kodlu) Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı çerçevesinde desteklenen proje. (Proje No. 114K573)
- Dijk, T. (2015). Söylem ve İdeoloji: Çok Alanlı Bir Yaklaşım. *Söylem ve İdeoloji*. (ss. 15-97). İstanbul: Su Yayınları.
- Dik, T. (2010). Atasözlerinde Adil Dünya İnancı. *Milli Folklor*, 22(88), 28-32.
- Dikmen-Özarslan, A. (2016). *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*. İstanbul: Resse.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi: Uygulamalı Bir Yaklaşım. Ankara: Anı.
- Dilidüzgün, S. (1997). Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatı. N. İpşiroğlu ve Z. İpşiroğlu (Haz.). *Çocuk Kültürü: Edebiyat, Tiyatro, Medya* (s. 41-45). İstanbul: Mavibulut.
- Dilidüzgün, S. (2002). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Açılan İlk Adım*. (3. Basım). İstanbul: Yapı Kredi.
- Dilidüzgün, S. (2006). *Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 159-164.
- Dilidüzgün, S. (2013). *İletişim Odaklı Türkçe derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Direk, N. (2006). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan.
- DKİH-I Sonuç Bildirgesi. Erişim adresi: <http://www.tuba.gov.tr>
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik Psikolojisi: Gelişim, İlişkiler ve Kültür* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Beach, K. R. (2003). Implicit and explicit attitudes: examination of the relationship between measures of intergroup bias. R. Brown & S. Gaertner (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: intergroup processes* (s. 198-217). UK: Blackwell.
- Dünya Kitap Ödülü Ahmet Büke'nin. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://www.kulturservisi.com>
- Düzen, E. (2015). *Herkes İçin Kolay ve Pratik Ayrımcılık, Ötekileştirme, Dışlama Rehberi*. Ankara: Pharmakon.
- Eagleton, T. (2012). *Edebiyat Olayı* (B. Yüce, Çev.). İstanbul: Sel. (2012).
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı: Giriş*. İstanbul: Ayrıntı. (1996).
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Elmessiri, A.M. (Ed.). (2015). *Önyargı: Fen ve Sosyal Bilimlerde Epistemolojik Önyargı*. İstanbul: Mahya.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk Hakları* (1. Basım). İstanbul: Yeni İnsan.
- Erdal Öz Çocuk Edebiyatı Ödülü. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <https://vimeo.com>
- Erdem, H. H. (2004). *Problemler ve Düşünceler*. Ankara: Odak.
- Erdem, H. H. (2013). *Çağlar Boyunca Düşüncenin Sesi ve İzi*. İstanbul: Ses ve İz.
- Erdoğan, M. (2013). *Bireysel ve Toplumsal Bir Durum Olarak Türkiye'de Önyargı ve Ayrımcılık* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Acar.
- Ergün, M. (Haz.) (2017a). *Ders Kitaplarında Engellilik: Durum Analizi*. Erişim adresi: <https://secbir.bilgi.edu.tr>
- Ergün, M. (Haz.) (2017b). *Ders Kitaplarında Engellilik: Tavsiyeler Raporu*. Erişim adresi: <https://secbir.bilgi.edu.tr>
- Erinç, S. M. (2004). *Sanat Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayraç.
- Erkmen, N. (2017). *Çocuk Kütüphanelerinde En Çok Okunan Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ersanlı, E. (2008). Yaşlıya Bakım Hizmetleri. *Psikolojik, Sosyal ve Bedensel Açından Yaşlılık* (s. 173-187). Ankara: Pegem Akademi.

- Ersanlı, E. ve Kalkan, M. (Eds.) (2008) Psikolojik, Sosyal ve Bedensel Açından Yaşlılık. Ankara: Pegem Akademi.
- Erten, A. (2011). *Çocuk Yazını Çevirisine Yaklaşımlar*. Ankara: Hacettepe.
- Fishbein, H. D. (2002). Peer prejudice and discrimination: the origin of prejudice (2nd ed.) USA: Erlbaum.
- Flowers, N. (2013). *Pusulacak: Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu* (M. Çulhaoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2007).
- Fox, R. (1995). The Challenge of Anthropology; Old Encounters and New Excursions. USA: Transactions Publications.
- Fuat, M. (2000). *Demokrasi Kültürü* (1. Basım). İstanbul: Adam.
- Fuat, M. (2001). *Eğitim Sorunu* (1. Basım). İstanbul: Adam.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (A. Dönmez, H. N. Çelen, B. Onur, Çev.). Ankara: İmge. (2004).
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı. (2010).
- Geçmişten Günümüze Tudem Edebiyat Ödülleri. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <https://www.tudem.com>
- Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2016). Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur ili örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 51-70. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Gelfand, M. J., Nishii, L.H., Raver, J. L., & Schneider, B. (2007). Discrimination in Organizations: An Organizational-Level Systems Perspective (CAHRS Working Paper #07-08). Ithaca, NY: Cornell University. Redrtieved from: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu>
- Gemalmaz, M. S. (2003). Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* (s. 23-61). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Genç, Y., Taylan, H. H. ve Barış, İ. (2015). Roman Çocukların Eğitim Süreci ve Akademik Başarılarında Sosyal Dışlanma Algısının Rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 33, 79-97. Erişim adresi: <https://www.jasstudies.com>
- Genette, G. (2011). *Anlatının Söylemi: Yöntem Hakkında Bir Deneme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2016). *Psikoloji ve Yaşam: Psikolojiye giriş* G. Sası, (Çev.). Ankara: Nobel. (2010).

- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (1. Basım) C. Güzel (Ed.) İstanbul: Kırmızı.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (s.7-28). İstanbul: Kalkedon.
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*. Ankara: Heretik.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1996). *Gender development*. USA: Cambridge University Press.
- Gök, F. ve Şahin, A. (2003). *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gökalp, E. (2016). Kültür ve Toplum. N. Sugur (Ed.). *Sosyolojiye Giriş* (s. 72-97). Eskişehir: AÖF.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik Çözümlemesi: Teori-Metod-Uygulama* (3. Baskı). Konya: Selçuk Üniversitesi Vakfı.
- Gökdağ, R. (2016). Sosyal Biliş. S. Ünlü (Ed.). *Sosyal Psikoloji* (s. 37-54). Eskişehir: AÖF.
- Gökdağ, R. (2011). Toplumsal Cinsiyet (S. Ünlü Ed.). *Sosyal Psikoloji*. Eskişehir: AÖF .
- Göktürk, A. (2010). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: YKY.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün Ötesi* (5. Basım). İstanbul: Yapı Kredi.
- Göl, M. (2012). *Çocuk Edebiyatında Cinsiyet Rollerini*. Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi 3. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi.
- Göregenli, M. (2013a). Ayrımcılığın Meşrulaştırılması. M. Çınar (Ed.). *Medya ve Nefret Söylemi: Kavramlar, Mecralar, Tartışmalar* (s. 39-54). İstanbul: Hrant Dink Vakfı.
- Göregenli, M. (2013b). Nefret Söylemi ve Nefret Suçları. M. Çınar (Ed.). *Medya ve Nefret Söylemi: Kavramlar, Mecralar, Tartışmalar* (s. 57-73). İstanbul: Hrant Dink Vakfı.
- Göregenli, M. (2013c). Temel Kavramlar: Önyargılar, Özcü İnançlar ve Ayrımcılık. M. Çınar (Ed.). *Medya ve Nefret Söylemi: Kavramlar, Mecralar, Tartışmalar* (s. 23-37). İstanbul: Hrant Dink Vakfı.
- Göregenli, M. (2013d). Temel Kavramlar: Önyargı, Kalıpyargı ve Ayrımcılık. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 17-27). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Göregenli, M. (2013e). Önyargı ve Ayrımcılığı Azaltmak. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 247-254). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Guillaumin, C. (2002). I know it's not nice, but...': The changing face of 'race. In *Racism, Sexism, Power and Ideology* (pp. 109-117). Routledge. Retrieved from: <https://www.taylorfrancis.com>
- Gül, İ. I. (2013). Hukukta Ayrımcılık Yasağı. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 117-133). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Gül, İ. I. ve Karan, U. (2011a). *Ayrımcılık Yasağı: Kavram, Hukuk, İzleme ve Belgeleme* (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Erişim adresi: <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr>
- Gül, İ. I. ve Karan, U. (2011b). *Ayrımcılık Yasağı Eğitim Rehberi* (1. Baskı) G. Ayata ve B. Yeşiladalı (Ed.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Erişim adresi: <https://humanrightscenter.bilgi.edu.tr>
- Güldü, Ö. (2011). Sağ Kanat Yetkeçiliği: Uyarılama Çalışması. Ankara: *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 27-51.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları*. İstanbul: Erdem.
- Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://www.gultendayioglu.com>
- Günay, D. (2013). *Söylem Çözümlemesi* (1. Basım). İstanbul: Papatya.
- Gündüz-Şentürk, S. (2015). *Okulöncesi Dönem Çocukları İçin Basılan Resimli Öykü Kitaplarının Toplumsal Cinsiyete İlişkin Kalıpyargular Yönünden İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye
- Güney, S. (2016). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürdal-Ünal, A. (2011). *Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik (1969-2009)*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Gürdal-Ünal, A. (2014). Çocuk Edebiyatında Engellilik. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 6(32): 47-50.
- Gürel, N. (2011). Kişilik Psikolojisi, Önyargının Psikolojisi ve Kamuoyu: Gordon Allport ve Walter Lippmann'ın Görüşleri Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 101-134. DOI: 10.1501/sbeder_0000000036.
- Gürel, T. (Ed.) (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.

- Gürses, İ. (2005). Önyargının Nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-160.
- Gürsoy, K. (1991). Felsefe ve Hoşgörü. *Felsefe Dünyası*, 1, 18-21.
- Gürtan, K. R. ve Tüzün, G. (Ed.) (2005). Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Anket Sonuçları. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-106.
- Han, B. (2017). *Şiddetin Topolojisi* (D. Zaptçıoğlu, Çev.). İstanbul: Metis. (2015).
- Hançerlioğlu, O. (2007). *Toplumbilim Sözlüğü* (4. baskı). İstanbul: Remzi.
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders* (S. Sıral, Çev.). İstanbul: Kolektif. (2018).
- Harris, İ. M., & Morrison, M.L. (2013). *Peace education* (3rd ed.). USA: McFarland & Company.
- Haslam, N., Lounghan, S., Reynolds, C., & Wilson, S. (2007). *Dehumanization: A new perspective. social and personality psychology compass*. 1(1), Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com>
- Hasta, D. (2005). Algılanan Grup Statüsü Farklılıkları ile Cinsiyet, Etnik Köken ve Dinin Sosyal Baskınlık Yönelimi Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 11(37), 75-84. Erişim adresi: <http://www.turkpsikolojidergisi.com>
- Healt, M., Due, C., Hamood, W., Hutchinson, A., Leiman, T., Maxfiel, K., & Warland, J. (2017). Teaching sensitive material: a multi-disciplinary perspective. *ERGO*, 4(1), 5-13. Retrieved from: <https://www.ojs.unisa.edu.au>
- Hergüner, S. (2011). Duygusal İstismar ve İhmal. M.Öztürk (Haz.). *Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı* (s. 42-54). 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2017). *Social psychology* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya. (2014).
- Hogg, M. A., ve Abrams, D. (2001). Intergroup relations: an overview. M. A. Hogg, & D. Abrams (Eds.). *Intergroup relations: essential readings* (pp.1-14). USA: Taylor & Francis.
- Hortaçsu, N. (2014). *Grup İçi ve Gruplar Arası Süreçler*. Ankara: İmge.
- Hunt, P. (2011). "Children's Literature". P. Nel & L. Paul (Eds.). *Keywords for children's literature* (pp. 42-47). USA: New York University.

IAOKIS (Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme). (2002). Erişim adresi: http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin135.pdf

Işıksalan, N. (2008). *Alımlama Kuramı Işığında Bir Okuma Denemesi*. Ankara: Türkerler.

Iwamoto, W. V. (1996). The portrayal of ethnicity, gender, ages, character roles, and themes in award winning children's Literature from 1938 through 1995. Retrieved from: <http://www.proquest.com>

İnal, K. (2013). İslami Edebiyatta Müslüman Çocuk İmgesi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(29), 7-11.

İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı.

İnceoğlu, Y. (2013). Tartışmalı Bir Kavram: Nefret Söylemi. M. Çınar (Ed.). *Medya ve nefret söylemi: kavramlar, mecralar, tartışmalar* (s. 75-92). İstanbul: Hrant Dink Vakfı.

İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı Öğretme. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (s. 47-60). İstanbul: ÇYDD Yayınları

İpşiroğlu, Z. (1998). *Eleştirinin Eleştirisi* (2. Basım). İstanbul: Mitos Boyut.

İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde Yeni Arayışlar* (2. baskı). İstanbul: Adam.

İpşiroğlu, Z. (2006). Çocuk Yazını Eleştirisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 173-176.

İpşiroğlu, Z. (2013). Gençlerle Diyalog: İncelemeler- Denemeler- Söyleşiler. İstanbul: E Yayınları.

Jahn, M. (2012). *Anlatıbilim: Anlatı Teorisi El Kitabı* (B. Dervişcemaloğlu, Çev.). İstanbul: Dergâh. (2005).

Jones, M. (2002). *Social psychology of prejudice*. NJ: Prentice-Hall.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim.

Kalkınma Bakanlığı. (2015). *Ekonomik ve Sosyal Göstergeler 1950-2014*. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr>

Kanter, B. (2014). Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatında Eleştirel Bakış. *Türk Dili Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 756, 256.

- Karagöz, S. (2014). *Çocuk Romanlarındaki Başkişilerin Yaşadıkları Çatışmaları Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal Öğretide Adalet, Hak ve Özgürlük. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 267-295.
- Karagül, S. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Kültürel Duyarlık. *Çağdaş Türk Dili*, 341: 271-278. Erişim adresi: <http://www.dildernegi.org.tr/TR,944/temmuz-2016---341-sayi.html>
- Karakaş, E. (2006). Demokrasi Kültürü. I. Ulusal Kültür Kongresi: Demokrasi Kültürü ve Globalleşme (s. 381-386).
- Karaman-Kepenekci, Y. (1999). *Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com>
- Karaman-Kepenekci, Y. (2014). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık* (2. baskı). Ankara: Siyasal.
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011a). Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Turkish Studies*, 6(1), 483-502. Erişim adresi: <http://www.turkishstudies.net>
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011b). *Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2013). Ortaöğretim Okullarına Önerilen 100 Temel Eser’deki Romanlarda İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 183-197. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>
- Karan K. (2013). Eşitlik İlkesi ve Ayrımcılık Yasağı: Hukuksal Çerçeve. Çayır, ve M. Ayan- Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 135-146). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Karan, U. (2007). Türk Hukukunda Ayrımcılık Yasağı ve Türk Ceza Kanunu’nun 122. Maddesinin Uygulanabilirliği. *TBB Dergisi*, 73, 146-173. Erişim adresi: <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. baskı). Ankara: Engin.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye Eğitim Sisteminde Renk, etnik Köken, Dil, Din ve İnanç Temelli Ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı. Erişim adresi: <http://www.tarihvakfi.org.tr>
- Kayacan, G. ve Soran, M. (2014). Sunuş. [*Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi, "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar* kitabının sunuş yazısı, K. Çayır] *Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi, "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı. Erişim adresi: www.tarihvakfi.org.tr
- Kayaoğlu, A. (2011). Önyargı (S. Ünlü Ed.). *Sosyal Psikoloji*. Eskişehir: AÖF.
- Kayaoğlu, A. (2015). Önyargı. (S.Ünlü Ed.). *Sosyal Psikoloji II*. Eskişehir: AÖF.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S.L., & Cialdini, R.B. (2007). *Social psychology: goals in interaction* (4th ed.). USA: Pearson Education.
- Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011) Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Ders Kitapları İle Gençlere Yönelik Romanlarda İnsan Hakları Konusunda Yer Verilme Düzeyi. Tübitak (1002 kodlu) Hızlı Destek Programı çerçevesinde desteklenen proje. Erişim adresi: www.ulakbim.gov.tr (Proje No. 110K020)
- Kerimoğlu, C. ve Doğan, G. (2015). Türkçede Cinsiyet Görünümleri ve Çağrışımsal Zihniyet. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR*, 38, 143-178. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Keskin, Y. M. (2004). Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(2): 7-21. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-7. Erişim adresi: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/88.pdf>
- Kocaman, A. (2009). Dilbilim Söylemi. A. Kocaman (Ed.). *Söylem Üzerine*. (ss. 1-11). Ankara: ODTÜ.
- Kortenhaus, C.M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: an update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219-232. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com>
- Köker, E. ve Doğanay, Ü. (2010). "İrkçi Değilim Ama...": Yazılı Basında İrkçi-Ayrımcı Söylemler" Ankara: İnsan Hakları Ortak Platformu. Erişim adresi: <http://www.ihop.org.tr/2011/02/15/yeni-yayn-qirkc-deilim-amayazl-basnda-irkc-ayrnc-soylemlerq/>
- Krahé, B. (2001). *The social psychology of aggression*. UK: Psychology Press.

- Krüger-Potratz, M., ve Lutz, H. (2002). Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische überlegungen zum wissenschaftlichen umgang mit differenzen. *Journal Für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8(2), 81-92.
- Kuçuradi, İ. (2004). İnsan Hakları Eğitimi ve Dayanışma İçin Eğitim: Eğitimcilerin Eğitimi. Elli Yıllık Deneyimlerin Işığında Türkiye’de ve Dünyada İnsan Hakları İ. Kuçuradi, ve B. Paker (Eds). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Levent, G. (2010). *Çocuk Edebiyatı Çevirilerinde Karşılaşılan Sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Levy, B. R., & Banaji, M. R. (2002). İmplicit ageism. T. D. Nelson (Ed.). *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Namy, L. L., & Woolf, N.J. (2015). *Psychology: from inquiry to understanding* (4th ed.). England: Pearson Education.
- Lizcano, D. (2013). The use of bibliotherapy to foster multi-ethnic identity development in children with a Mexican parent and Anglo-American parent. <http://www.proquest.com> adresinden erişilmiştir. (Umi No: 3557889).
- Lüle-Mert, E. (2016). Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Kitaplarını Gelişim Düzeylerine Göre Ayırıştırma Becerisine Etkisi. *Erzincan üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252-1274. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>
- Malkoç, G. (2016). Bilişsel Psikoloji. Z. Cemalcılar (Ed.). Psikoloji (s.96-130). Eskişehir: AÖF.
- Marquez, M. M. (2008). Stereotypical Emotional Exspression and its presence in Caldecott award winning childrens Literature. Retrieved from: <http://www.proquest.com> (Umi No. 3329524)
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü* (O. Akınhay ve D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- McGuire, S. L. (2016). Early children’s literature and aging. *Creative Education*, 7, 2604-2612. Retrieved from: <https://file.scirp.org>
- Mercimek, B., Dulkadir-Yaman, N., Kelek, A. ve Odabaşı, H.F. (2016). Dijital Dünyanın Yeni Gerçeği Troller. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-77. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Metin, B. (2016). Gelir Dağılımı ve Yoksullukla Mücadele. A. İ. Oral ve Y. Şişman (Editörler). *Sosyal Politika*. (ss. 90-121). Eskişehir: AÖF.
- Miles, M. B. ve Weitzman, E.A. (2016). Nitel Veri Analizine Yönelik Bilgisayar Programları Seçimi. *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi* (s. 311-317). Ankara: Pegem Akademi.

- Miles, MB., & Huberman, A.M. (2016). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba-Altun, ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (1994).
- Millas, H. (2013). Edebiyat ve Milliyetçi Kalıpyargılar. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 105-113). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Moffett, A. (2016). Exploring racial diversity in Caldecott Medal-winning and honor books (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). San Jose State University, California, USA.
- Mora, N. (2011). *Alman Kültüründe Düşman İmgesi*. Ankara: Nobel.
- Moran, B. (1981). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem.
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books: a strategy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1): 3-8. Retrieved from: <http://go.galegroup.com>
- Morin, E. (2013). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* (H. Dilli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (1999).
- Murray, R. (2014). *Tez Nasıl Yazılır* (Ş. Çınkır, Çev.). Ankara: Anı. (2011).
- Myers, D. G. (2011). *Exploring psychology* (8th ed.). USA: Worth Publishers.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal Psikoloji* (S. Akfırat, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (2010).
- Nacakcı, Z. ve Canbay, A. (2015). *Müzik Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Narlı, M. ve Aydın, E. (2015). Türk Romanında Beden ve Kişilik Özellikleri K. Canatan (Ed.). *Beden Sosyolojisi* (s. 561-581). İstanbul: Açılım.
- Nelson, T. D. (2002). Preface. T. D. Nelson. (Ed.) *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: The MIT Press.
- Nelson, T. D. (2011). Ageism: the strange case of prejudice against the older you. R. L. Wiener, & S. L. Willborn (Eds.). *Disability and aging discrimination*. USA: LLC.
- Neydim, N. (2003). *80 Sonrası Paradigma Değişimi Açısından Çeviri Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu.
- Neydim, N. (2007). Sanatçı Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı. Z. Güneş (Ed.). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. (ss.187-220). Eskişehir: AÖF.
- Nikolajeva, M. (2012). Guilt, empathy and the potential of children's Literature. *Barnboken*, 35, 1-13. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3402/clr.v35i0.18081>

- Nohl, A. M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji* (R. N. Somel, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (2006).
- Onay, M. (2009). Algılanan Cinsiyet Ayrımcılığının Sonuçları Ve Konuyla İlgili Ampirik Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 9(4), 1101-1125. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com>
- Opotow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: an introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1-20. Erişim adresi: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com>
- Oskamp, S., Kaufman, K., & Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role portrayals in preschool picture books. R. Crandall (Ed.). *Handbook of Gender Research [Special Issue] Journal of Social Behaviour and Personality*, 11(5), 27-39. Retrieved from: [Www.Ebsco.Com](http://www.Ebsco.Com)
- Oskay, Ü. (2015). Önsöz. Söylem ve İdeoloji İçinde 11-13. İstanbul: Su Yayınları.
- Ödüllü Çocuk ve Gençlik Romanlarında Barış Konusu Üzerine Bir çözümleme (2015) Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) çerçevesinde desteklenen proje. Erişim adresi: <http://bap.ankara.edu.tr> (Proje No. 14H0630001)
- Öğmel, Ü. (1996). *Ben Bir Çizgiyim*. Ankara: Kök.
- Özarslan-Dikmen, A. (2016). *Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi*. İstanbul: Resse.
- Özdemir, E. (2017). *Dilin Öte Yakası*. Ankara: Akılçelen.
- Özdemir, E. (2017). *O İyi Kitaplar Olmasaydı: Eleştirel-Öyküsel Denemeler* (3. Basım). İstanbul: Bilgi.
- Özen-Kutanis, R. ve Ulu, S. (2016). İşgücü Piyasalarında Ayrımcılığın Kaynakları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 359-372. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr>
- Özmen, Ü. (2013). Dini Yayınlarda Çocuk Karakteri Dini Yayınlarda Çocuk Karakterlerinin Ortak Özelliği: Teslimiyet Ve Masumiyet. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(29), 12-13.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara. Anı.
- Paker, M. (2013a). Ruhsal Açından Önyargı ve Ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 41-52). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Paker, M. (2013b). Önyargı ve Ayrımcılığa İlişkisel Psikanalitik Bir Bakış. K. Çayır, ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (ss. 53-60). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2011). *Psychology: the science of mind and behaviour* (5th ed.). USA: McGraw Hill. Retrieved from: <http://www.proquest.com>

- Patel, S. L. (2013). Examining the influence of perceived social consensus information on weight prejudice across development. University of Texas at Dallas. (Umi No. 3606258)
- Pehlivan-Ağırakça, G. (2014). Osmanlı Döneminde Çocuk Hikâye Kitapları: Dinî ve Ahlâkî Motifler (1908-1918). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65-85. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.65
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187-199. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com>
- Plano-Clark, V. L., & Ivankova, N.V. (2018). *Karma Yöntemler Araştırması: Alana Yönelik Bir Kılavuz*. (Ö. Çokluk-Bökeoğlu, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Plumwood, V. (2004). *Feminizm ve Doğaya Hükm etmek*. İstanbul: Metis.
- Polat, Ç. S. (2011). Engelliliğin Atasözü ve Deyimlere Yansımalarının Sosyolojik Analizi. Erişim adresi: <http://engelliler.gen.tr>
- Polat, O. (2016) Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/maruhad/issue/27591>
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu* (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge.
- Puurtinen, T. (1998). Syntax, readability and ideology in children's literature. Finland: *Metai XLIII* (4: 1-10)
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Doğan.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com>
- Raina, D., & Balodi, G. (2014). Ageism and stereotyping of the older adults scholars. *Journal of Applied Sciences (SJAMS)*, 2 (2C), 733-739.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretim: Çocuklar İçin Çokkültürlü Eğitim* (T.G. Yıldız, Çev. Ed.). Ankara: Anı. (2015).
- Raviv, A., Oppenheimer, L., & Bar-Tal, D. (Ed.) *How children understand war and peace?*. (1st edition). USA: Lyons Falls Turin Book.
- Rıfat Ilgaz Çocuk Edebiyatı Öykü Yarışması Sonuçlandı. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://www.siirakademisi.com>

- Rubin, E., & Watson, E. S. (1987). Disability Bias in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 11(1): 60-67. Retrieved from: <https://muse.jhu.edu/article/243811/pdf>
- Rudman, L.A., ve Glick, P. (2012). *The social psychology of gender: how power and intimacy shape gender relations*. USA: Guilford Press.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for children: a short introduction*. USA: Pearson.
- Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 131-148. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Sağsöz, G. (2018). *Resimli Çocuk Kitaplarının Barış Eğitimi İlişkin Bileşenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sayım, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma ve Tez Yazım Yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Seçkin.
- Sayın, Ş. (1990). Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem. "Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim" s.25-36. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Schneider, C. C. (2009). The use of children's books as a vehicle for ideological transmission. Retrieved from: <https://search.proquest.com> (Umi No. 3375826)
- Schutz, P. A., Clambless, C. B., & DeCuir, J. T. (2004). Multimethods research. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.) *Foundations for research: methods of inquiry in education and the social sciences* (s.267-281). Retrieved from: <https://thenigerianprofessionalaccountant.files.wordpress.com>
- SEÇBİR (2012a). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet: İyileşmeler, Problemler, Öneriler*. Erişim adresi: <http://www.secbir.org.tr>
- SEÇBİR (2012b). *Ders Kitaplarında Militarizm*. Erişim adresi: www.secbir.org.tr
- Seçer, B. (2009). Kadınların Sendikalara Yönelik Tutumları İle Cinsiyet Ayrımcılığı Algılarının Sendika Üyesi Olma İsteğine Etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 4, 27-59. Erişim adresi: <http://calismatoplum.org>
- Segal, L. (2013). "Topkı Bir Kadın Gibi": Erkeklik ve Yaşlanma Tefekkürleri (E. Okan, Çev.). *Cinsiyet, Cinsel Kimlik ve Cinsellik*. (ss. 133-154). İstanbul. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2007a). *Çocuk ve Edebiyat* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2007b). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Temel Özellikler. Z. Güneş (Ed.). *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. (ss. 34-64). Eskişehir: AÖF Yayınları.

- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (1. Basım). İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarımlarla Dil Öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2010). Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını İşlevi Üzerine Bir Çözümleme. M. Artar (Haz.). *Türkiye’de Çocuk Yetiştirme: Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler*. (ss. 231-250) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Öztürk, A. ve Adıgüzel, H.Ö. (2011) *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı*. Z. Güneş (Ed.). Eskişehir: AÖF.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2009). *Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme*. VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi’nde sunulmuş sözlü bildiri. *Türkiye’de Çocuk Yetiştirme* (ss. 231-250). Ankara: ÇKAUM.
- Seyyar, A. (2005). Yaşlılığa Bağlı Bakım Sorunlarına Çözüm Olarak Sosyal Politikalar. Erişim adresi: <http://www.huzurevleri.org.tr>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: an intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Singleton, L. (2000). Discovering democracy, teaching democracy in the primary school. Retrieved from: <http://catalogue.nla.gov.au>
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2005). Aggression, hatred, and other emotions. J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman (Ed.). *On the nature of prejudice: fifty years after Allport* (pp. 361-376). Blackwell Publishing.
- Somersan, S. (2013). Irkların Olmadığı Bir Dünyada Irkçılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 199-211). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SSKGM (Sosyal Sektörler Koordinasyon Genel Müdürlüğü). (2007). Türkiye’de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı. Yayın no: 2741. Ankara: DPT.
- Stephan, W. G., & Stephan, C.W. (2005). Intergroup relations program Evaluation. J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman (Ed.). *On the nature of prejudice: fifty years after Allport* (pp. 431-446). Blackwell Publishing.
- Stone, A. (2015). *Feminist Felsefeye Giriş* (Y. Cingöz, ve M. Çelik Çev.). İstanbul: Otonom. (2007).
- Süer-Sezgin, N. (2017). Çocuk Edebiyatının Sorunları. *Deliler Tenesi: Öykü Teknesi Dergisi*, 61, 16-17.

- Sürgevil, O. (2008). Farklılık Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo-Ruhsal Kuramlar ve Yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Swim, J. K. K., & Campbell, B. (2003). Sexism: attitudes, beliefs, and behaviors. R. Brown & S. Gaertner (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: intergroup processes* (s. 218-237). UK: Blackwell.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (ss. 123-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, E. (2014). *Etnik Gruplarda Sosyal Kimlik ve Algılanan Ayrımcılık: Türk ve Kürt Etnik Grupları Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü: Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök.
- Şirin, T., Duymaz, E. ve Yıldız, D. (2016). Türkiye’de Din ve Vicdan Özgürlüğü: Sorunlar, Tespitler ve Çözüm Önerileri. Erişim adresi: <http://tbbyayinlari.barobirlik.org.tr/TBBBooks/546.pdf>
- Tanay, Ş. (2012). *Ayrımcılık Suçu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tanşu, O. (2017). *Digicrimination: Dijitalleşmeyle Gelen Yeni Bir Ayrımcılık*. Konya: Literatürk Academia.
- Tarih Vakfı (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları I*. Erişim adresi: <http://www.egitimdeinsanhaklari.org.tr>
- Tarih Vakfı (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları III*. Erişim adresi: <http://www.egitimdeinsanhaklari.org.tr>
- Tarih Vakfı (2015). *Türkiye’de Formel Eğitim Sisteminde Eşitsizliğin İzlenmesi İçin Sivil Toplumun Mobilize Edilmesi (Eğitimde Eşitsizliğin İzlenmesi) Projesi*. Erişim adresi: <http://www.tarivakfi.org.tr>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children’s books. *Teaching Sociology*, 31, 300-311. Retrieved from: <https://www.jstor.org>
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2015). *Sosyal Psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge. (2003).
- TDK (1985) *Türk Dili: Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara Türk Tarih Kurumu.
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Temur, M. (2018). *Çocuk Edebiyatında Göç ve Göçmenlik Olgusu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tepe, H. (2015). Etik nedir?. İ. Kuçuradi, D. Taşdelen (Ed.). *Etik*. (ss. 1-21). Eskişehir: AÖF.
- Tezcan, M. (2015). *Gençlik Kültür ve Toplum* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Thomas, R. R., Jr. (1991). Beyond race and gender: unleashing the power of your total workforce by managing diversity. USA: AMACOM.
- Tokol, A. (2016a). Sosyal Dışlanma-Ayrımcılık. A. İ. Oral, ve Y. Şişman (Ed.), *Sosyal Politika*. (ss. 150-173). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Tokol, A. (2016b). Özel Olarak Korunması Gereken Gruplar (Dezavantajlı Gruplar) Abdurrahman İ., Oral ve Y. Şişman (Ed.) *Sosyal Politika*. (ss. 174-194). Eskişehir: AÖF.
- Townsend, J. R. (1980). Are children's books racist and sexist?. Shaila Egoff, G. T. Stubbs, and L. F. Ashley (Ed.). *Only connect: readings on children's literature* (p. 382-388). UK: Oxford University Press.
- Trepanier-Street, M.L., ve Romatowski, J.A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: a reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3): 155- 159.
- Tse, L. (1999). Finding a place to be: ethnic identity exploration of Asian Americans. *Adolescence*, 34(133), 121-138.
- Turan, S. (2011). *Masalların Çocuk Hakları Bağlamında Çözümlemesi ("Her Güne Bir Masal" Adlı Kitap Üzerine Bir İnceleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tutkun, Ö. F. ve Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.
- TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi) (2013). Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler. Ankara: TÜBA.
- Tüfekçi-Can, D. (2013). Çocuk Edebiyatında Dilin İdeolojisi: Anlatı Bilimsel Yaklaşım. *Dil Araştırmaları*, 12: 191-213. Erişim adresi: <http://www.dilarastirmalari.com>
- Tüfekçi-Can, D. (2014a). *Çocuk Edebiyatı: Giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tüfekçi-Can, D. (2014b). *Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım*. Konya: Eğitim.
- Türkan Saylan Sanat ve Bilim Ödülleri. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <https://www.cydd.org.tr>

- Uslu-Yardımcı, E. ve Bal, M. (2015). Türk Çocuk Şiirlerinde Anne Metaforu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-16. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com>
- Ussery, S. R. (2006). A descriptive study of how African Americans are portrayed in award winning African American children's Picture books. Erişim adresi: <http://www.proquest.com> (Umi No. 3238945)
- Uyan-Semerci, P. (2013). Ayrımcılık Bağlamında Yoksulluk ve Dışlanma. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Editörler). *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. (ss. 189-198). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Uyan-Semerci, P., Müderrisoğlu, S., Karatay, A., Akkan. B.E., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk: Çocuğun "İyi Olma Hali"Ni Anlamak İstanbul Örneği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: YKY.
- Uygur, N. (2009). *İnsan Açısından Edebiyat*. İstanbul YKY.
- Ünal, A. (2010). *Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ünal, Ş. (1994). İnsan Haklarının, Tarihi, Felsefi Ve Hukuki temelleri. *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 41-74.
- Ünelöz, G. (2017). *Ödüllü Çocuk Romanlarının Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yarguları Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Van Ryzin, M. J., & Roeth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2018-08642-001>
- Vannicopoulou, A. (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Kadın Karakterler (D. Çiftçi-Yeşiltuna, Çev.). *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-73. Retrieved from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/57100>
- Verlot, M. (2005). Understanding institutional racism. In The Evens Foundations (Ed.), *Europe's new racism: causes, manifestations and solutions*. USA: Berghahn Books.
- Whitley, B.E.JR., & Kite, M.E. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination* (2nd ed.). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- WHO. (2015). Retrieved from: <http://www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefnolder/en/>
- Wieviorka, M. (2010). Racism in Europe: unity and diversity. M. Martiniello and J. Rath (Eds.). *Selected studies in international migration and immigrant incorporation*. Amsterdam: Amsterdam University.

- Yağan-Güder, S. ve Alabay, E. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 91-111. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Yaşın-Dökmen, Z. (2015). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar* (6. Basım). İstanbul: Remzi.
- Yayla, O. T. (2017). *Analogtan Dijitale İletişim Teknolojilerinin Gelişimi: Sosyal Medya ve Sosyal Değişim*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk Edebiyatı Alanında üniversitelerde Yapılan Lisans Sonrası Çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441-452. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2014). *Eğitbilimsel Açıdan Çocuk Yazını*. B. Özkan (Ed.). *Çocuk Yazını Araştırmaları*, 1, 41-57. Adana: Karahan.
- Yılmaz, F. (2008). *Avrupa'da Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı*. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Young, J. (2005). The subject of disability in children's literature in the united states: a critical literary analysis of picture books and young readers novel (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Zeynep Cemali Öykü Yarışması. (2019, 11 Ocak). Erişim adresi: <http://gunisigikitapligi.com>
- Zeyrek, D. (2009). *Söylem ve Toplum*. A. Kocaman (Haz.), *Söylem Üzerine*. (ss. 27-47). Ankara: ODTÜ.

İncelenen Kitaplar

- Ak, B. (2014). *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği!* (3. Baskı). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Arif, A. (2012). *Işıldayan* (1. Baskı). İstanbul: Bu.
- Avcı-Çakman, K. (2018). *Bambaşka Bir Dünya*: İzmir: Tudem.
- Avcı-Çakman, K. (2016). *Düşlerin Peşindeki Çocuk* (1. Baskı). İstanbul: Altın.
- Avcı-Çakman, K. (2016). *Gülen Sakız Ağacı* (8. Baskı). Ankara: Tudem.
- Aytuna, M. (2014). *Atla*. Ankara: Tudem.
- Bakşi, K. (2014). *Kumpanya Nula* (1. Baskı). İstanbul: Nesin.
- Büke, A. (2015). *İnsan Kendine De İyi Gelir*. İstanbul: On8 Kitap.
- Büke, Ahmet. (2013). *Mevzumuz Derin*. İstanbul: On8 Kitap.
- Dikici, İ. (2014). *Bayan Pimpirik*. Ankara: Tudem
- Erdoğan, F. (2015). *Sihirli Kutu* (1. Baskı). İstanbul: Mavibulut.
- Genç, G. (2015). *Değirmenci ile Baykuş* (4. Baskı). İstanbul: Can Sanat.
- Gülü, F. (2016). *Amber'in Zaman Kapsülü* (3. Baskı). Ankara: Tudem.
- Günel, B. (2013). *Lolita ile Pan* (1. Baskı). Ankara: Koza.
- Gürleyen, O. (2012). *Karayılan*. İstanbul: Bu.
- Hepçilingirler, F. (2013). *Türkü Çocuk*. İstanbul: Kırmızıkeci.
- İhsan, Ü. (2012). *Yokluk Bahçesindeki Kayıp Melodi*. İstanbul: Bu.
- Karakaşlı, K. (2016). *Dört Kozalak* (3. Baskı). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Karakullukçu, C. (2012). *Düşler Kasabasında Bir Yaz Tatili* (1. Baskı). İstanbul: Bu.
- Kılıcıoğlu, H. (2016). *Aydede Her Yerde* (5. Baskı). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Okyay, L. R. (2014). *Leylek Havada* (3. Baskı). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Oral, F. (2012). *Kırmızı Kanatlı Baykuş* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Oral, F. (2016). *Farklı ama Aynı* (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Özdem, F. (2013). *Kedinin Kanadı Olsa* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

- Öztürk, G. (2016). *Kuş Olsam Evime Uçsam* (1. Baskı). Ankara: Tudem.
- Pat, G. (2017). *Dedemin Ayçiçeği Tarlası* (1. Baskı). İstanbul: Altın.
- Sayman, A. (2015). *Piraye'nin Bir Günü* (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sertbarut, M. (2016). *Komşumuz Çok Acayip* (2. Baskı). İstanbul: Altın.
- Servi, H. (2015). *Karakura'nın Düşleri* (1. Baskı). Ankara: Tudem.
- Servi, H. (2015). *Kora ile Kelebek* (1. Baskı). İstanbul: Altın.
- Sözbilir, Ö. (2015). *Eyfel'i Kim Yedi?* (2. Baskı). Ankara: Tudem.
- Taş, T. (2013). *Tablodaki Prenses* (1. Baskı). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Yonat-Togay, E. (2018). *Atıştırmalık Öyküler*. İzmir: Tudem.
- Yücesoy-Gündoğan, Y. (2014). *Kibele'nin gölgesinde*. Ankara: Tudem.



EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 06/05/2019
Toplantı Sayısı : 06
Karar Sayısı : 204

204- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Esra Uslu**'nun "Ödüllü Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Toplumsal Bir Sorun Olarak Grup Düşmanlıkları: Kalıpyargı, Önyargı, Ayrımcılık" başlıklı tezi ile ilgili 17/04/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Esra Uslu**'nun "Ödüllü Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Toplumsal Bir Sorun Olarak Grup Düşmanlıkları: Kalıpyargı, Önyargı, Ayrımcılık" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
06/05/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ödüllü Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Toplumsal Bir Sorun Olarak Grup Düşmanlıkları: Kalıpyargı, Önyargı, Ayrımcılık” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 27.05.2019
Gönderim Numarası	: 1136463339
Sayfa Sayısı	: xiv + 317 sayfa
Sözcük Sayısı	: 86895
Karakter Sayısı	: 619832
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	:19.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Esra Uslu

Tarih: 27 Mayıs 2019

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Esra Uslu
E-Posta Adresi : esra.uslu@deu.edu.tr

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Başkent Üniversitesi	2011
Arş. Gör.	Dokuz Eylül Üniversitesi	2012

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Celal Bayar Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	2011

Yayımlar:

Bal, M. ve Uslu, E. (2018). Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 8(1), 228-245. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/454917>

Kitiş-Çınar, E. ve Uslu-Yardımcı, E. (2015). Aziz Nesin'in "Şimdiki Çocuklar Harika" Kitabıyla Zehra İpşiroğlu'nun "Şimdiki Çocuklar Hâla Harika" Kitabının Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken İç Ve Dış Yapı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. *International Journal of Languages Education and Teaching (IJLET)*, UDES 2015 Özel Sayısı, 686-705. Erişim adresi: <http://www.ijlet.com>

Uslu-Yardımcı, E. (2015). Gençlik Romanlarındaki Karakterlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme "Rekreasyon" Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Kültür Evreni*, 8 (25), 55-69.

Uslu-Yardımcı, E., ve Uslu, K. (2015). Christine Nöstlinger'in Romanlarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki "Kişisel Gelişim" Temasına Göre İncelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching (IJLET)*, UDES 2015 Özel Sayısı, 867-884. Erişim adresi: <http://www.ijlet.com>

- Uslu-Yardımcı, E. (2014). Çocuk Edebiyatı. *ÖABT Türkçe öğretmenliği konu anlatımlı* içinde (s. 498-518), Yediiklim Yayınları.
- Uslu, E. (2012). Dil ve Edebiyat Öğretiminde “Duygudaşlık”. *Kültür Evreni*, 3(2), 192-199.
- Uslu, E. (2011). Kıbrıs Atasözlerinin Türk Dünyası Atasözleri Arasındaki Yeri. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 17(68), 207-219.
- Uslu-Yardımcı, E., ve Bal, M. (2015). Türk Çocuk Şiirlerinde “Anne” Metaforu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com>
- Uslu-Yardımcı, E. (2011). Kağızmanlı Âşık Cemâl Hoca’da Eğitim. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 17(68), 207-219.

Bildiriler:

- Akkaya, N., ve Uslu-Yardımcı, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akran Değerlendirme Yoluyla İncelenmesi. 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. 6-8 Ekim 2016, Burdur/Türkiye.
- Bal, M., ve Uslu-Yardımcı, E. (2017). Türkçe Öğretimi Sürecinde Dijital Bölünmüşlük. *IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)*. 11-14 Mayıs 2017, Denizli/Türkiye.
- Kitiş-Çınar, E., ve Uslu-Yardımcı, E. (2015). Aziz Nesin “Şimdiki Çocuklar Harika” Kitabıyla Zehra İpşiroğlu’nun “Şimdiki Çocuklar Hâla Harika” Kitabının Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken İç Ve Dış Yapı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. *1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (UDES)*. 28-30 Mayıs 2015, Nevşehir/Türkiye.
- Türkel, A. ve Uslu, E. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarını Etkili Konuşma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. 4-6 Ekim 2018, Ankara/ Türkiye.
- Türkel, A., Uslu-Yardımcı, E., ve Sel, H. (2017). Çocuk Edebiyatında Adil Dünya İnancı ve Kurbanın Değersizleştirilmesi. *IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)*. 11-14 Mayıs 2017, Denizli/Türkiye.
- Uslu, E. (2019). Çocuğun Toplumsal Gelişimi Açısından Türkiye’de Çocuk Kitapları: Yardım Etme Davranışının Toplumsal-Psikolojik Yönden İncelenmesi. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı Prof. Dr. Sedat Sever’e Armağan. 25-26 Nisan 2019, Ankara/Türkiye.
- Uslu-Yardımcı, E. (2016). Türkçe Öğretiminde Felsefi Sorgudan Yararlanma: Sözcük Öğretimi. *International Symposium on New Trends in Social and Liberal Sciences*. 28 Nisan-1 Mayıs 2016, Milano/ İtalya.

- Uslu, E. (2018). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Suzan Geridönmez'in Kitaplarında Beden İmgesi: Beden Sosyolojisi Açısından Bir İnceleme. 4-6 Ekim 2018, Ankara/Türkiye.
- Uslu, K. ve Uslu-Yardımcı, E. (2016). Çocuk Edebiyatı ve Barış. *International Symposium on New Trends in Social and Liberal Sciences*. 28 Nisan-1 Mayıs 2016, Milano/İtalya.
- Uslu-Yardımcı, E., ve Uslu, K. (2015). Christine Nöstlinger'in Romanlarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki "Kişisel Gelişim" Temasına Göre İncelenmesi. *1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (UDES)*. 28-30 Mayıs 2015, Nevşehir/Türkiye.
- Uslu-Yardımcı, E. (2015). Zile Halk Şiirinde Yer Alan Sözvarlığı Öğelerinin İncelenmesi. *Tarihi ve Kültürü ile III. Zile Sempozyumu*. 8-9 Ekim 2015, Tokat/Türkiye.
- Uslu-Yardımcı, E. (2015). Teke Yöresi Geleneksel Halk Türkülerinin Değerler Bağlamında İncelenmesi. *I. Teke Yöresi Sempozyumu*. 4-6 Mart. Tokat/Türkiye.
- Uslu, E. (2011). Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Köşe Yazılarında Zile Özeli ve Sözvarlığı. *Tarihi ve Kültürü ile II. Zile Sempozyumu*. 6-9 Ekim 2011, Tokat/Türkiye.
- Yardımcı, M. ve Uslu, E. (2011). Kıbrıs Atasözlerinin Türk Dünyası Atasözleri Arasındaki Yeri. *II. Uluslararası Kıbrıs Sempozyumu*. 21-25 Ekim 2011, İzmir/Türkiye.