



## Resimli Çocuk Kitaplarının Barış Eğitimi Bileşenlerinden “Kültürel Farkındalık” Bileşeni Açısından İncelenmesi\*

Examination of Children’s Picture Books with A Specific View to “Cultural Awareness” as a Peace Education Component

Gülseren ERHAN\*\*

### Öz

Kültürel farkındalık; kişinin yaşadığı toplumun kültürünü ve farklı kültürleri algılayarak bunların ayırımında olması olarak tanımlanmaktadır. Kültürel farkındalık bileşeninde; çeşitli kültürleri anlama ve değerlendirme, insanlar arasındaki ilişkiyi tanıma ve farklı kültürlerde yaşayan bireyler için sevgi, saygı ve eşduyum geliştirme etkinliklerine odaklanılmaktadır. Bu çalışmada, 2015 yılı içinde birinci basımı yapılan okulöncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde “kültürel farkındalığa” dönük anlatımların ve görsellerin olup olmadığının açığa çıkarılması amaçlanmıştır. 2015 yılında öykü türünde yayımlanan resimli çocuk kitaplarından ölçüt örneklem ve sistematik örneklem yöntemiyle 40 kitap seçilmiştir. Bu çalışmada yazılı birer araç olan kitaplar çözümlendiği için değerlendirmede, bir nitel araştırma yöntemi olan içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Çalışmada Montessori’nin barış eğitimi bileşenlerinden “Kültürel Farkındalık” bileşeni alt kategori olarak belirlenmiştir. Kültürel farkındalık alt kategorisi “çokkültürlülük”, “dini inançlar”, “harita”, “coğrafi yaşam koşulları”, “dil ve yazı çeşitliliği”, “beslenme ve yemek farklılığı”, “giyim farklılığı”, “dini bayramlar”, “şenlikler”, “kültürel önyargılardan kaçınma” ve “yerel sanatlar” olarak kodlanmıştır. İncelemeler sonucu kitapların metinlerinde kültürel farkındalık alt kategori kapsamında en çok “harita”, en az ise “kültürel önyargılardan kaçınma” ile “beslenme ve yemek farklılığı” bileşenlerine ilişkin anlatımların olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kitapların dilsel metinlerinde “giyim farklılığı”, “dini inançlar”, “dini bayramlar”, “şenlikler”, “çokkültürlülük” ve “yerel sanatlar” bileşenlerine yönelik anlatımlara yer verilmediği sonucuna varılmıştır. Kitapların görsellerinde ise en çok “coğrafi yaşam koşulu” en az ise “giyim farklılığı” ve “dini inanç sembolleri”ne yer verilmiştir. Kitaplarda “dini bayramlar”, “çokkültürlülük”, “şenlikler” ve “yerel sanatlar”a ilişkin görsellere yer verilmediği görülmüştür. Çalışma sonucunda resimli çocuk kitaplarında “kültürel farkındalığa” yönelik anlatımların ve görsellerin çok az yer verildiği söylenebilir. Çalışmanın sonucuna göre yazarların ve çizerlerin okulöncesi çocuklarına yönelik barış eğitimi bileşenlerinden “kültürel farkındalık” bileşenini duyumsatan içerikleri daha çok konu edinen yazınsal nitelikli yapıtlar hazırlamaları önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kültürel farkındalık, resimli çocuk kitapları, okulöncesi eğitimi, barış eğitimi bileşenleri.

### Abstract

Cultural Awareness is defined as the one’s ability to perceive and understand the differences between culture of one’s own society and other societies. The cultural awareness component focuses on activities for understanding and

\* Bu çalışma Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Prof. Dr. Canan Aslan danışmanlığında “Resimli Çocuk Kitaplarının Barış Eğitimine İlişkin Bileşenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinin “kültürel farkındalık” bileşeni bölümünden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Öğretim Görevlisi Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-posta: gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5655-039X

evaluating different cultures, learning about the interpersonal relationships and developing love, respect and empathy for individuals from different cultures. This study examines the “cultural awareness-oriented” texts and visual elements in the children’s picture books published for the first time in the year 2015 for pre-school age children. 40 picture books for children published in 2015 within the subcategory of story books, were selected through criterion sampling and systematic sampling methods. Since the study aims to analyse books as written mediums, a qualitative research method, i.e. content analysis was used. The “Cultural Awareness” component of Montessori’s peace education was selected as a subcategory. The cultural awareness subcategory was coded into “multiculturalism”, “religious beliefs”, “map”, “geographical living conditions”, “diversity of languages and letters”, “diversity of food and nutrition”, “diversity of clothing”, “religious holidays”, “festivities”, “avoiding cultural bias” and “local arts”. Upon examination, it has been determined that the “map” is the most frequently used element of cultural awareness subcategory whereas the “avoiding cultural bias” and “diversity of food and nutrition” are the least frequently used elements. On the other hand, the texts of the books do not include “diversity of clothing”, “religious beliefs”, “festivities”, “multiculturalism” and “local arts” components. The visuals of the books; however, include “geographical living conditions” as the most frequent component and “religious faith symbols” and “diversity of clothing” as the least frequent components. It is determined that the books do not include any visual elements of “religious holidays”, “multiculturalism”, “festivities” or “local arts”. Findings suggest that the texts and visual elements of the picture books for children include too few “cultural awareness” components. The study concludes that the authors and illustrators’ work for pre-school children should include more content that allows for “cultural awareness” as a peace education component. **Keywords:** Cultural Awareness, children’s picture books, preschool education, peace education components.

## Giriş

“Edebiyat, kişinin yaşamını farklı yaşam biçimleriyle, farklı insan tipleriyle zenginleştirir, insanların farklılıklarına saygı ve hoşgörü duygusu geliştirmesini sağlar. İnsanlaşma yolunda insanın acılarına, sömürüye, haksızlığa, zulme, savaşa, şiddete ve adaletsizliğe karşı kişinin duyarlık kazanmasına ve bir karşı duruş oluşturmaya katkıda bulunur” (Aslan, 2014, s. 51). Çocuk edebiyatı yapıtları ise ders kitaplarından farklı olarak çocuklara çeşitli toplumsal ve kültürel içerikleri iletiler aracılığıyla sunmaktadır. Böylece, çocukların öykülerden elde ettikleri çıkarımlar, onları toplumsal yaşamlarıyla ilgili eleştirel düşünmeye ve değerlendirmeye yönlendirmektedir (Koeller, 1996). Bu nedenle, özellikle eğitim programlarında karakter eğitimi, ahlak eğitimi, tinsel eğitim, çokkültürlülük, çatışma çözme ve barış eğitimi gibi özel içerikli konularda çocuk edebiyatı ürünleri yaygın biçimde kullanılmaktadır (Aslan, 2013a; Clare ve Gallimore, 1996; Edgington, 2002; Kendall, 1999; O’Sullivan, 2004).

Alexander (2008), “Popoki, Barışın Rengi Nedir? Popoki Adlı Kediyle Düşünme, Düş Kurma ve Barışı Tanımlama Yönündeki Eleştirel Yaklaşımları Keşfetme”ye ilişkin barış eğitimi projesinde, “Popoki Kedi” adlı kitapla barış eğitimi uygulaması gerçekleştirmiştir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının etkinliklerde kullanıldığı bu projede, ilk önce öykü okunmuş daha sonra çalışma grubuna öyküyle ilgili sorular yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği yanıtlar irdelenmiştir. Popoki adlı kedinin yaşamını anlatan kitap, araştırma süresince kullanılmıştır. İlk önce katılımcılara öykü okunmuş ve öyküden yola çıkılarak “Barışın rengi nedir?”, “Barışın kokusu nedir?”, “Barışın tadı nasıldır?”, “Barış duygusu nasıl bir şeydir?” soruları sorulmuştur. Daha sonra katılımcılara tekrar öykü okunarak, “Sizce canlıları göz ardı eden bir toplum barışçıl mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmacı anılan projede, eleştirel düşünme, düş gücü ve anlatım gücünün birleşiminin toplumsal dönüşüme dört farklı katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre; a) katılımcıların anlatım biçimleri gelişmiş, b) sürece herkesin katılmasıyla toplumda dışlanma normları sürekli sorgulanmış, c) katılımcılar bedeni, duyuları ve duyguları uygulama sürecine katarak toplumsal anlamda “önyargı” düşüncesine karşı meydan okumayı sağlamış, d) umudun yaratılmasına ya da en azından bunu yapma girişimine katkı vermiştir. Bu çalışma sonucunda katılımcıların barışı kavradıkları anlaşılmıştır. Günümüz eğitim anlayışında, çocuk edebiyatı yapıtlarıyla barış eğitimi uygulamaları gün geçtikçe artmaktadır. Bunun yanı sıra çocuk edebiyatı yapıtlarının bir parçasını oluşturan resimli çocuk kitapları da çocukların barış eğitimi bileşenlerini desteklemesi açısından önemli araç-gereçler arasında yer almaktadır.

Çocuk edebiyatı kapsamında önemli yeri olan resimli çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun soyut kavramları somutlaştırarak anlamalarına ve yeni anlamlar oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Resimli

çocuk kitapları çizgi, renk ve dil gibi sanatın araç ve olanaklarıyla değişik kişilik özelliklerini, bunların birbirleriyle olan ilişkilerini, yaşadıkları sorunları, bu sorunlara buldukları çözümleri canlandırmaktadır (Aslan, 2013b; Sever, 2013). Resimli çocuk kitaplarının, barış eğitimi kapsamında yer verilen barış eğitimine ilişkin bileşenler açısından da etkili olduğu belirtilmektedir. Haskins (2008), barış eğitimi programı çerçevesinde Montessori'nin barış anlayışını temel aldığı “iç huzur”, “sınıf ortamında barış”, “evrensel/kültürel barış” ve “doğayla barış” boyutlarına yer vermiş ve bu içeriklere yönelik resimli çocuk kitaplarının hem dilsel hem de görsel metinler açısından sınıfta kullanılmasının önemine değinmiştir.

Bancroft, Friberg, Phy ve Volpe (2014), resimli çocuk kitaplarıyla geliştirdiği barış eğitimi programında yer verdiği barış eğitimi bileşenlerini;

1. Barış benimle başlar; duygular, irade, benlik kavramı, barışçıl olmak,
2. Arkadaşlarımızla barış; yeni arkadaşlar edinmek, sabır, olumlu çatışma çözme, işbirliği, paylaşma, kardeş kıskançlığı/rekabeti, arkadaşlık,
3. Değerlerle barış; başkaları gereksinim duyduğunda yardım etmek, hizmet etmek, cömert olmak, merhamet etmek, paylaşmak,
4. Başkalarıyla barış; çokkültürlülük, benzerlikler ve farklılıklar, farklılıkları kabul etmek,
5. Dünyayla barış; dünyaya saygı duymak, hayvanları sevmek, hayvanlara bakmak, çevrenin farkına varmak, çevreyi korumak gibi konu başlıklarıyla sınıflandırmıştır.

Eğitim ortamlarında çocuk edebiyatı yapıtlarıyla yapılandırılan birçok eğitim uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biri de sınıf ortamında çokkültürlü edebiyat yapıtlarının okunup incelenmesidir. Çocuk edebiyatının çocuklar üzerindeki en büyük etkisi, insanların başka kültürleri tanımalarına olanak sağlayabilmesidir. Eğitim ortamlarında insanları ve kültürleri bir araya getiren çocuk edebiyatı yapıtlarının kullanılması, çocukların dünya üzerinde yaşayan farklı insanlarla düşsel anlamda karşılaşmasına ve onlara karşı eşduyum duygusunun oluşmasına yardım edebilmektedir (Goodale, 2012; Yokoto ve Kolar, 2008). Çokkültürlü edebiyat yapıtları, çocukların barış eğitimleri için de etkili araçlar arasında yer almaktadır. Çocuklar çokkültürlü edebiyat yapıtları aracılığıyla çeşitli kültür ve yaşamlar hakkında bilgi edinerek kişilerin benzer ve farklı yönlerini anlayabilir; onlara karşı barışçıl, hoşgörülü ve adaletli olabilir (Barta ve Grindler, 1996; Hsu, 2014). Ching (2005) nitelikli çokkültürlü edebiyat yapıtlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının çocukların kültürel farkındalıklarını ve duyarlılıklarını geliştirdiğini belirtmektedir.

### ***Kültürel Farkındalık ve Resimli Çocuk Kitapları***

“Kültür bir halkı karakterize eden şeylerin tümüdür. Kültür; inançlar, gelenekler, alışkanlıklar, dil, beğeniler, düşünceler, davranışlar, ahlak anlayışı, adalet, yaşam biçimi, bilim, yazınsal ve sanatsal yapıtlardan oluşur” (Aslan, 2006, s. 201). “Farkındalık (ayrında olma); kişinin, kendi içinde ya da dışında algıladığı düşünce ve duygu gibi uyarıların ayırımında olması”dır (TÜBA, 2011, s. 87). Kültürel farkındalık; kişinin yaşadığı toplumun kültürünü ve farklı kültürleri algılayarak bunların ayırımında olması olarak tanımlanmaktadır (McFarland, 1999; Montessori, 1949/1995). Kültürel farkındalık bileşeninde; kültürel çeşitliliği anlama ve değerlendirme, insanlar arasındaki ilişkiyi tanıma ve başkaları için sevgi, saygı, eşduyum ve merhamet geliştirme etkinliklerine odaklanılmaktadır. Bu barış bileşeninin odak noktasında “merhametli olma ve başkalarına zarar vermeme” yer almaktadır. Bu nedenle öncelikle başkalarına karşı merhametli olmayı öğrenme temel amaç olarak belirtilmektedir (Montessori, 1949/1995).

Çocukların “küreselleşmesi” ve “dünya yurttaşı” olma sürecinde farklı kültürlerden insanları, onların yaşam biçimlerini ve kültürel değerlerini sezinen çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulmaları gerekir (Aslan, 2011; Esteves, 2018; Fang, Fu ve Lamme, 1999; Martens ve diğerleri, 2015). Çocukların kendileri ve ait oldukları toplum dışında çeşitli toplumların da olduğunu görmeleri kültürlerarası farklılıkları önemsemelerine, çeşitli inançları görüp kabullenmelerine, hoşgörü duygusunu oluşturmalarına; kısacası barış anlayışını geliştirmelerine yardım edebilir. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarında kültürel farkındalığı destekleyici anlatımların ve görsellerin yer alması önemli bir konudur. Alanyazında resimli çocuk kitaplarında kültürel farkındalığa ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Boyd, Causey ve Galda, 2015; Wee, Kura ve Kim, 2018; Wee, Park ve Choi, 2015).

Yoo-Lee, Fowler, Adkins, Kim ve Davis (2014), “Çokkültürlü Resimli Çocuk Kitaplarında Kültürel Özgünlük” adlı çalışmasında, Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan üç etnik kümeye yönelik yayımlanmış resimli çocuk kitaplarını, işbirlikçi çözümleme yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada 45 kitap “baş kişi”, “yan kişi”, “kültürel özellikler”, “coğrafi koşullar”, “kültürlere ilişkin kalıp yargılar” gibi alt kategoriler, farklı etnik kümeden dokuz kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. İncelemeler sonucu resimli kitaplarının çoğunun günümüzde geçtiği ancak; Afrikalı-Amerikalılara ait öykülerin yarısının kölelikten bahsettiği, Asya-Amerikalıların resimli kitaplarında da Çin mahallesinden, düğünlerden ve Çin’in yeni yılından söz ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, içerik çözümlemesi sonuçlarına göre incelenen resimli çocuk kitaplarının çoğunun genel olarak kültürel açıdan geleneksel yaşantıyı (otantik) yansıttığı görülmüştür. Asyalı-Amerikan ve İspanyol-Amerikan resimli kitaplarında geleneksel yaşantı izlerinin kültürel özgünlüğü desteklediği bulunmuştur. Ancak Afrikalı-Amerikan resimli çocuk kitaplarının birçoğunda geleneksel yaşantının olumsuz olarak betimlendiği görülmüştür. Araştırmada geleneksel yaşantının özgün sayılabilecek yönleri, kalıp yargıların etkisiyle olumsuz yansıtılmasına neden olduğu belirtilmiştir. Kitap seçimlerinde kültürel kalıp yargıların yansıtılma biçimlerinin “olumlu mu, olumsuz mu?” olduğunun dikkatlice belirlenmesi ve çocuklara kültürel kalıp yargılara yer vermeyen kitapların önerilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Wee, Kura ve Kim (2018), Amerika Birleşik Devletlerinde yayımlanan İngilizce ya da Japonca resimli çocuk kitaplarının siyasi ve tarihsel bağlamda bakış açısını açığa çıkaran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 1990-2000 yılları arasında üç-sekiz yaşa yönelik yayımlanan 37 resimli çocuk kitabı incelenmiş ve sonuç olarak kitaplar Japon kültürünü (yemek, şenlikler, gelenekler vb.) somut bir biçimde göstermesine karşın siyasi ve tarihsel bağlamda yeterince yansıtamadığı belirlenmiştir.

Kültürel farkındalık kapsamında insan-çevre etkileşimi ve coğrafi konular da ele alınmaktadır (Wasta, 2010). Lickteig ve Danielson (1995), resimli çocuk kitaplarının çocukların küresel eğitimlerini desteklediğinden ve kültürel farklılıkları öğrenmelerine katkı sağladığından söz etmiştir. Ayrıca kitapların, kültürel bölgelerin birbirleriyle bağlarını gösterdiğini ve kültürleri tanıttığını da belirtmiştir. Bu çalışmada, “insanın çevreye uyumu”, “kültürel karşılaştırma (dil ve yazı)”, “haritalar”, “kültürlerin benzerlikleri ve farklılıkları”, “insan ve doğa arasındaki coğrafi etkileşim” gibi konular doğrultusunda kitaplar seçilmiş ve seçilen kitaplar incelenip etkinlik örnekleriyle desteklenmiştir. Özkan Kılıç, Güleç ve Genç’in (2014) “Okul Öncesi Dönem Resimli Öykü Kitaplarının Coğrafi Kavramları İçermesi Yönünden İncelenmesi” adlı çalışmada kitaplar içeriğinde en çok “yer” en az ise “harita” kavramının yer verildiği belirlenmiştir. Williams, Podeschi, Palmer, Schwadel ve Meyler (2012), 1938’den 2008 yılına kadar Caldecott ödülleri alan çocuk edebiyatı yapıtlarında “doğal ortamlar”, “yapay ortamlar” ve “değiştirilmiş alanlar”ın varlığını belirlemeye dönük bir araştırma yapmışlardır. “Doğal ortamlar”, ormanlık alan gibi insanlar tarafından değiştirilmemiş ortamlar olarak tanımlanmıştır. İnsanlar tarafından yapılan her şey (ev, bina vb.) “yapay ortamlar” olarak değerlendirilmiştir. “Değiştirilmiş alanlar” ise bakımlı çimler ya da mısır tarlaları gibi bütünüyle doğal olmayan ortamlar olarak kodlanmıştır. Çalışmada, 1938-1960 yılları arasında yayımlanan kitaplarda doğal ortamlar ile yapay çevrenin birbirine yakın oranlarda olduğu; ancak ilerleyen yıllarda yayımlanan kitaplardaki görsellerde yapay çevrenin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında çocuklarda kültürel farkındalığın gelişip desteklenmesine (ırk, din çeşitliliği, çokkültürlülük, küresel farkındalık) yönelik yapılan araştırmalarda, resimli çocuk kitaplarının etkili araçlar olduğuna vurgu yapılmaktadır (Doering, 1997; Edmonds, 1996; Hsu, 2014; Kemple ve Lopez, 2009; Manross-Guilfoyle, 2015; Sanders, Foyil ve Graff 2010; Wilson, 2014; Yoo-Lee, Fowler, Adkins, Kim ve Davis, 2014).

Doering (1997), “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Edebiyat Temelli Eğitim Modeliyle Kültürel Çeşitliği Öğrenmeleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilere çocuk edebiyatı yapıtlarından yararlanarak “kültürel farkındalık” eğitimi verilmiştir. “Kültürel farkındalık” eğitimi içeriğinde bulunan “yer”, “insan ve doğa etkileşimi”, “insan hareketliği” gibi coğrafi konular ele alınmıştır. Araştırmada edebiyat yapıtlarında kültürel farkındalığın yer almasının gerekliliğine de vurgu yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların edebiyat yapıtları aracılığıyla kültürel farkındalığı kazandıkları ve kendi yazdıkları öykülerde de kültürel çeşitlikten söz ettikleri saptanmıştır.

Hsu (2014), resimli çocuk kitaplarında çokkültürlülük üzerine yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre, resimli çocuk kitapları okulöncesi dönem çocuklarının kültürel farklılıkları anlamalarına, kültürel bilgi ve birikimlerini desteklemeye katkıda bulunmaktadır. Araştırmada, çocuklara resimli çocuk kitapları aracılığıyla çokkültürlüğün tanıtılmasının, onlarda eşitlik ve adalet duygularını geliştirdiği ve eşitlik-eşitsizlik konusunda farkındalık kazandırdığı belirtilmektedir.

Harrington (2016), iki farklı ilkokulda çocukların kültürel farkındalığa ilişkin becerilerini artırmak amacıyla resimli çocuk kitaplarıyla ve çeşitli araç gereçlerle yapılandırılan bir eğitim programı uygulamıştır. Bu amaçla şimdilik (presentism; geleceğin olduğu gibi geçmişin de şimdiyle belirlendiğini savunan felsefi yaklaşım) ve şovenizm (chauvinism; kendi ulusunu öne çıkararak değişik ırk ve uluslararası ilişkilerde düşmanlık yaratmayı amaçlayan ve bu yolda kışkırtmada bulunan aşırı akım) konularına yönelik, çocukların ülkelerin benzer ve farklı yönlerini daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla resimli çocuk kitapları seçilmiş ve bunlarla çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların kültürler arasında benzer ve farklılıkları anladıkları ve kültürel farkındalık konusunda gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Martens ve diğerleri (2015), Amerika’da kültürel farkındalıkla ilgili olarak dört- altı yaş çocuklarıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ilk önce ailelerin kültürel geçmişleri ve aile kökenleri, evde konuştukları dilleri ve ailece kutladıkları bayramlarla ilgili konularda bilgiler edinilmiştir. Daha sonra sınıfa bir dünya haritası asılmıştır. Bu harita üzerine çocukların fotoğrafları ailelerin geldikleri ülkelerin üzerine yapıştırılmıştır. Öğretmenler, çocuklara okumaları için çeşitli kültürleri anlatan kitaplar vermiştir. Bu uygulamayla çocuklarda “kültürel farkındalık” konusunda bilinçlendikleri görülmüştür.

Wilson (2014), çokkültürlüğe yönelik resimli çocuk kitaplarında çoğunlukla beyaz etnisiteden olan karakterlere yer verildiğini ve kültürel çeşitliliği anlamada kültürel önyargılardan söz edildiğini belirtmektedir. Bunun da çocukların ırk çeşitliliğini anlamalarını engelleyebileceği ve çocukların ırkçı bir tutum sergilemelerine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Manross-Guilfoyle, 2015; Wilson, 2014).

Kemple, Lee ve Harris (2016) ile Kemple ve Lopez (2009), çocukların fiziksel görüntülere erken yaşlarda odaklandığını, renkli ten, beyaz ten, saçlar ve göz renklerini ayırt edebildiklerini belirtmektedir. Clark ve Clark’ın çalışmasında anaokuluna devam eden Afrikalı Amerikan çocuklara hem Afrikalı Amerikan hem de beyaz bir bebek verilmiştir. Çocuğa "hangi bebek güzel?" ve " hangi bebek iyi?" gibi sorular sorulmuştur. Afrikalı Amerikan çocukların Afrikalı Amerikan bebeği kötü ve çirkin olarak değerlendirirken beyaz bebeği iyi değerlendirmiş ve hoşgörüyü karşılamıştır. Bu araştırma sonucu, çocukların ırklara yönelik cevaplarının, toplumsal anlamda kültürel önyargılarının bir yansıması olduğunu göstermektedir (aktaran Kemple, Lee ve Harris, 2016). Dolayısıyla kültürel önyargılardan uzaklaşmak için okulöncesi dönemde çocukların yaşam deneyimlerini geliştirmek amacıyla kültürel farkındalığı duyumsatan resimli kitaplarıyla karşılaşmaları gerekmektedir (Harrington, 2016; Hsu, 2014; Wilson, 2014).

Okulöncesi dönemde “barış eğitimi” kapsamında çocukların özdeşim kurabilecekleri örneklere gereksinim duyulmaktadır. Çocukların özdeşim kurabileceği örnekleri artırmanın en etkili yollarından biri yazınsal ürünlerdir (Sever, 2013). Yazınsal ürünler; çocukların kendilerini tanımalarına, başka kişilerin duygularını tanımalarına ve önem vermelerine, duyarlık kazanmalarına, sorun çözme becerileri geliştirmelerine ve barışı duyumsamalarına olanak tanımaktadır (Aslan, 2006, 2013b). Bu bağlamda çocuklarla buluşturulan resimli çocuk kitaplarının barış eğitimine ilişkin bileşenlerinden kültürel farkındalığı içermesi açısından iletilerinin neler olduğu da araştırılması gereken bir konudur. Erken yaşlardan başlayarak çocukların farklılıkları anlamaları, çok kültürlülüğü tanımaları, dünyanın neresinde yaşanırsa yaşansın insanların ırk, din ve dil çeşitliliği olsa bile tüm insanların aynı duygu ve düşünceye sahip olduklarının duyumsatılması gerekir.

Okulöncesi eğitimde barış eğitiminin amaçlarına etkili bir biçimde ulaşabilmek için bazı eğitim yaklaşımları kullanılmaktadır. Alanyazında okulöncesi eğitim döneminde barış eğitimi programlarının içeriği; John Dewey, Paulo Freire ve Vygotsky gibi kuramcılarının barış anlayışı temel alınarak yapılandırılmaktadır (Kester, 2010; Lewsader ve Myers-Walls, 2017). Çocukların barış anlayışını desteklemek amacıyla yapılandırılan barış eğitimi programlarından biri de Montessori’nin barış eğitimi anlayışıdır (Duckworth, 2008). Montessori’nin barış eğitimi anlayışı çocuk merkezli eğitim anlayışına yöneliktir. Montessori felsefesinde, iyi bir akademik ortamda eğitim gören çocukların birbirleriyle rekabet etmeleri yerine, paylaşım ve işbirliği anlayışıyla çalışmalarını, onların barışı anlamlandırmalarını sağlayacak

etkinlikler yer almaktadır. Böylece çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcı sorun çözme becerileri ile işbirliği çabaları artmaktadır. Bu nedenle, günümüz barış eğitimi programlarının temelini Montessori'nin barış eğitimi anlayışının oluşturduğu düşünülmektedir (Baligadoo, 2014).

Montessori'nin barış eğitimi anlayışı, barış kültürünün geliştirilmesine yardımcı olabilecek özellikler taşımaktadır (Manzo, 2018). Montessori'nin barış eğitimi yaklaşımında “Olumlu Barış” anlayışı söz konusudur. “Olumlu Barış” anlayışında uluslararası işbirliğinin yapılandırılması, kişilerarası güçlü ve etkili iletişim ortamının oluşturulması ve çatışma çözme becerisinin kazanılması boyutları bulunmaktadır (Duckworth, 2008; Manzo, 2018). Montessori, dünya barışını sağlamada eğitimin güçlü bir araç olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle barış eğitiminin birden çok alanın bir araya gelmesiyle oluşan bir disiplin olduğunu savunmaktadır. Bu anlayışla çocukların barışı öğrenmelerini amaçlayan araç-gereç, öğretim yöntemleri ve barışın temel felsefesini açıklayan bir barış eğitimi anlayışı geliştirmiştir (Duckworth, 2006, 2008; Montessori, 1949/1995).

Montessori'nin barış eğitimi anlayışında “bireysel farkındalık”, “toplumsal farkındalık”, “kültürel farkındalık” ve “çevre farkındalığı” olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Mcfarland, 1999). Bu çalışmada Montessori'nin barış eğitimi bileşenlerinden “kültürel farkındalık” boyutu ele alınmıştır. Montessori'nin barış eğitimi yaklaşımında “kültürel farkındalık” kapsamında farklı kültürleri tanımaya odaklanılmakta ve çocukların başka kültürlerle karşı anlayışlı ve merhametli olmalarını sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır (Mcfarland, 1999). Bu barış bileşeninin odak noktasında “merhametli olma ve başkalarına zarar vermeme” yer almaktadır. Bu nedenle öncelikle merhametli olmayı öğrenme temel amaç olarak belirtilmektedir. Kültürel farkındalık uygulamalarında; çokkültürlülük, farklı kültürlerin benzer ve farklı özellikleri, farklı kültürlerin dini ve ulusal bayramları, şenlikler, farklı kültürlerin sanat çalışmaları, haritalar yer almaktadır (Duckworth, 2006; Manzo, 2018; Mcfarland, 1999). Birlikte yaşamayı öğrenme, günümüzde önemli bir yaşam öğretisidir. Bu nedenle “kültürel farkındalık” barış eğitimi bileşeni, okulöncesi eğitim döneminden başlanarak desteklenmelidir. Alanyazın incelemelerinde Türkiye’de resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası (Eslen-Ziya ve Erhart, 2013), değerler eğitimi (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014) ve özel konulara (engellilik, çevre, din gibi) (Işıtan, 2016) yönelik araştırmalara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’de okulöncesi dönem çocuklarına seslenen resimli çocuk kitaplarının Montessori'nin barış eğitimi anlayışında yer alan “kültürel farkındalık” bileşeni açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa çocukların gelişim süreçlerinin önemli bir parçası olan, onlar arasındaki olumlu kişilerarası ilişkileri ve kültürel farkındalığı destekleyen, onların barışı anlamalarını sağlayan ve onlara barışçıl olmanın gerekliliğini vurgulayan; kısaca, çocukları örtük olarak barış eğitiminden geçirmede önemli bir sorumluluk üstlenen çocuk kitaplarının barış eğitiminin bileşenlerinden “kültürel farkındalığı” içermesi açısından da incelenmesi önemli ve gereklidir.

Özetle söylemek gerekirse, bu çalışmanın problemi Türkiye’de 2015 yılı içinde birinci basımı yapılan okulöncesi dönem resimli çocuk kitaplarındaki metinlerde ve görsellerde kültürel farkındalığa dönük anlatımların ve görsellerin olup olmadığının açığa çıkarılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kitaplarda barış eğitimine ilişkin bileşenlerden “kültürel farkındalığa” ilişkin anlatımlara yer verilme düzeyi nedir?
2. Kitaplarda barış eğitimine ilişkin bileşenlerden “kültürel farkındalığa” ilişkin anlatımlara yer verilme biçimi nedir?
3. Kitaplarda barış eğitimine ilişkin bileşenlerden “kültürel farkındalığa” ilişkin görsellere yer verilme düzeyi nedir?
4. Kitaplarda barış eğitimine ilişkin bileşenlerden “kültürel farkındalığa” ilişkin görsellere yer verilme biçimi nedir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma araç-gereci, verilerin toplanması ve çözümlenmesi (analizi) ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Deseni**

Çalışma tarama modelinde yapılmış ve nitel içerik çözümleme yaklaşımı tercih edilerek doküman incelemesi yapılmıştır. Nitel araştırma, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi toplumbilim alanlarında insan ve toplum davranışlarını incelenmek amacıyla sıkça başvurulan bir araştırma modelidir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## **İncelenen Dokümanlar**

Bu çalışmanın veri kaynağı, Türkiye’de en az beş yıl süreyle çocuk edebiyatı kitapları yayımlayan yayınevlerinin 2015 yılında birinci basımını yaptıkları erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarıdır. Çalışmada rastlantısal (random) olarak 2015 yılında yayımlanan resimli çocuk kitapları belirlenmiş ve kitaplar araştırmacı tarafından satın alınmıştır. İncelenecek kitapların belirlenmesinde; başka bir deyişle, çalışmanın veri kaynağının oluşturulmasında iki aşamadan yararlanılmıştır. İlk aşamada, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.92). İkinci aşamada ise dizgesel (sistemik) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmada, kitaplar belirlenirken aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

1. İncelenecek kitapların en az beş yıl süreyle çocuk edebiyatı kitapları yayımlayan yayınevlerinden seçilmesi,
2. İncelenecek kitapların 2015 yılında ilk basımını yapılan anlatı türündeki resimli çocuk kitaplarından seçilmesi,
3. Kitapların erken çocukluk dönemi çocuklarına seslenmesi.

Öncelikle çocuk edebiyatı yayımlayan yayınevlerinin internet sitelerinde yazan el-mek adreslerine ileti yollanarak ya da internet sitelerinde yer alan telefon numaraları aranarak hangi yıldan başlayarak çocuk kitapları yayımladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Böylece en az beş yıl süreyle çocuk edebiyatı kitapları yayımlayan yayınevleri belirlenmiştir.

Bu yayınevlerinin 2015 yılında ilk basımını yaptıkları resimli çocuk kitaplarının adlarına yayınevlerinin internet sitelerinden, İdefix, Kitapyurdu ve D&R gibi kitap satış sitelerinden ulaşılmış; belirlenen ölçütlere uygun toplamda yaklaşık 200 resimli çocuk kitabı saptanmıştır. Ölçüt olarak yalnızca öykü türü alındığı için kavram kitapları (ABC), masallar, çıkartma kitapları ve üç boyutlu kitaplar bu listede alınmamıştır.

Çalışmada dizgesel örneklem üç aşamada kullanılmıştır. Dizgesel örneklemin ilk aşamasında örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Araştırmada, belirlenen resimli çocuk kitaplarının dilsel metinlerinin derinlemesine çözümlenebilmesi ve yorumlanabilmesi için bilimsel araştırma alanında uzman kişilerden de görüş alınarak örneklem büyüklüğünün 40 kitap olmasına karar verilmiştir. Dizgesel örneklemin ikinci aşamasında okulöncesi dönem resimli çocuk kitaplarının listelenmesi yer almaktadır. İncelemeler sonucu toplam 200 resimli çocuk kitaplarının adları abecesel olarak sıralanmıştır. Dizgesel örneklemin üçüncü aşamasında abecesel olarak sıralanmış 200 resimli çocuk kitabından 40’ını seçmek için “k” aralığı belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2014, s. 88), “evren büyüklüğünün örnekleme büyüklüğüne bölünmesiyle bulunan örneklem aralığı “k” olarak tanımlamıştır. Bu nedenle örneklem hesaplanmasında 200 kitap 40’a bölünmüş, “k” aralığı beş olarak hesaplanmıştır. Böylece listenin başındaki birden beş’e kadar olan sıralamadan herhangi bir sayı kura ile seçilmiş ve ilk seçilen kitap başlangıç noktası olarak belirlenmiştir. Bu sıradan sonraki her beşinci sıradaki kitap rastlantısal olarak seçilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s.88-89). Dizgesel örnekleme sonucu incelenmek amacıyla seçilen 40 kitabın 25’i yabancı yazarların yapıtları, 15’i ise yerli yazarların yapıtlarından oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen kitapların kimlik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Listesi

Kod No	Kitap Adı	Yazar Adı	Resimleyen	Yayınevi	Yayın Yeri	Çeviren
1	Ayça'nın Yeni Evi	Yin Chien	Yin Chien	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	Çiğdem Kaplangı
2	Balıkçı Osman	Anne Hofmann	Anne Hofmann	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	Şeyda Öztürk
3	Başımızda Kuşlar	Sandra Gobet	Sandra Gobet	Final Kültür Sanat Yayınları	İstanbul	Genç Osman Yavaş
4	Bay Huysuz ile Son Salyangoz	Tuğba Özdiñç	Serap Deliorman	Düşüzi Yayınları (Kaynak Yayınları)	İstanbul	
5	Baykuşlar Hangi Dilde Konuşur?	Yaprak Moralı	Yaprak Moralı	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	
6	Benjamin'in Süper Gözlükleri	Rachel Bright	Rachel Bright	Binbir Çiçek Kitaplar	Ankara	Belgin Selen Haktanır
7	Bir Kabağı Paylaşmak	Julia Donaldson	Lydia Monks	İş Bankası Yayınları	İstanbul	Ali Berktaş
8	Bobo-Ayak İzleri Kimin?	Berna Yeşilova	Derya Işık Özbay	Erdem Yayıncılık	İstanbul	
9	Bobo-Evimin Canım Evim	Berna Yeşilova	Derya Işık Özbay	Erdem Yayıncılık	İstanbul	
10	Değerlere İlk Adım-Bu Benim İşim!	Tapasi De	Gani Ahamed	Parıltı Yayıncılık	İstanbul	Kamer Oğur
11	Dünya Hepimize Küçüğüm	Kristi Yamaguchi	Tim Bowers	Binbir Çiçek Kitaplar	Ankara	Derin Erkan
12	Ev Alma Komşu Al!	Jennifer Moore-Mallinos	Gustavo Mazali	Doğan ve Egmont Yayıncılık	İstanbul	Kolektif
13	Farklı ama Aynı	Feridun Oral	Feridun Oral	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	
14	Frederick	Leo Lionni	Leo Lionni	Elma Çocuk	Ankara	Kemal Atakay
15	Geçit	Aysun Bertay Özmen	Aysun Bertay Özmen	Altın Kitapları	İstanbul	
16	Görünmek İsteyen Küçük Hayalet	Benedicte Guettier	Benedicte Guettier	Almidilli Yayıncılık-Arkadaş Yayınları	Ankara	Gözde Zeynep Çaylı
17	Gürültücü Güven	Angie Morgan	Angie Morgan	Sev Yayıncılık (Kidz R) Redhouse	İstanbul	Turgay Bayındır
18	Kayıp Köpek Üzüm	Claire Freedman	Kate Hindley	Pearson Yayınları	İstanbul	Melike Hendek
19	Kısa Kulaklı Tavşancık	Julia Liu	Leo Tang	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	Çiğdem Kaplangı
20	Kimin Yuvası?	Rebecca Cobb	Rebecca Cobb	İş Bankası Yayınları	İstanbul	Sevgi Atlıhan



Tablo 1: İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Listesi (Devam Ediyor)

Kod No	Kitap Adı	Yazar Adı	Resimleyen	Yayınevi	Yayıml Yeri	Çeviren
21	Masalları Çok Severim	Mavisel Yener	Esra İlter	Uçan Balık Yayınları	Ankara	
22	Mıymıy Teyze 1-Kapının Arkasında	Aytül Akal	Zeynep Özatalay	Uçan Balık Yayınları	Ankara	
23	Minik Ayı Dumdum	Maria Maneru	Jesus Lopez Pastor	Net Çocuk Yayınları	Ankara	Net Çocuk
24	Moko ile Dinozo-Parkta Canavar	Aytül Akal	Esra İlter Demirebilek	Doğan ve Egmont Yayıncılık	İstanbul	
25	Müze	Susan Verde	Peter H. Reynolds	Günüşığı Kitaplığı	İstanbul	Müren Beykan
26	Öfkelinozor Ömür	Brian Moses	Mike Gordon	Binbir Çiçek Kitaplar	Ankara	Derin Erkan
27	Pati Kedi Beyaz Ayakkabılarını Çok Seviyor	Eric Litwin	James Dean	Uçan Fil Yayınları	İstanbul	Yağmur Yavaş
28	Pöti ve Dede	Gökçe Gökçeer	Gökçe Gökçeer	Sev Yayıncılık (Kidz R) Redhouse	İstanbul	
29	Puki ve Pay	Aylan Aydın	Nalan Alaca	Final Kültür Sanat Yayınları	İstanbul	
30	Rikimini ve Arkadaşı Ayıcık	Marie-Sabine Roger	Alexandra Huard	Binbir Çiçek Kitaplar	Ankara	Güçlü Özkök
31	Sarı Papağanlar Mavi Papağanlar	Manuela Monari	Silva Vignale	Nesin Yayıncılık-Çocuk Cenneti Kitaplığı	İstanbul	Burcu Yılmaz
32	Sen Uyurken	Durga Bernhard	Durga Bernhard	Tübitak	Ankara	Meryem Karadağ
33	Senin gibi	Jan Fearnly	Jan Fearnly	Binbir Çiçek Kitaplar	Ankara	Derin Erkan
34	Sevimli Beyaz	Aytül Akal	Gökçe Yavaş Önal	İş Bankası Yayınları	İstanbul	
35	Siyah Beyaz Hikâye	M. Tunç Atalay	M. Tunç Atalay	Mandolin Yayıncılık	İstanbul	
36	Tekerlemeli Öyküler-Yavru Köpek Çomar-Kurbağa Çopar	Axel Scheffler	Axel Scheffler	İş Bankası Yayınları	İstanbul	Ali Berktaş
37	Tembel Balık Sefa	Tülin Kozikoğlu	Sedat Girgin	Sev Yayıncılık (Kidz R) Redhouse	İstanbul	
38	Tombik Ayı Teşekkür Ediyor	Karma Wilson	Jane Chapman	Pearson Yayınları	İstanbul	Melike Hendek

Tablo 1: İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Listesi (Devam Ediyor)

Kod No	Kitap Adı	Yazar Adı	Resimleyen	Yayınevi	Yayın Yeri	Çeviren
39	Üç Kedi Bir Canavar	Sara Şahinkanat	Ayşe İnan Alican	Yapı Kredi Yayınları	İstanbul	
40	Üzülme Sarıl Can	David Melling	David Melling	Uçan Fil Yayınları	İstanbul	Uçan Fil Yayınları

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel içerik çözümlemesi içinde yer alan veri toplama tekniklerinden “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç-gereçlerin çözümlenmesini kapsamaktadır. Dokümanlar tek başına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada çözümleme ünitesi (ana kategori) olarak “barış eğitimi” konusu alınmış; alt kategori Montessori’nin barış eğitimi anlayışında yer alan (Duckworth, 2008; Keith, 1985; McFarland, 1999, Montessori, 1949/1995) “bireysel farkındalık-iç huzur”, “toplumsal farkındalık-olumlu kişilerarası ilişkiler ve çatışma çözme becerisi”, “kültürel farkındalık” ve “çevre farkındalığı” biçiminde oluşturulmuştur. Bu çalışmada yalnızca “kültürel farkındalık” barış eğitimi bileşenine yer verilmiştir. “Kültürel Farkındalık” alt kategorisinin kodları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

**Çokkültürlülük:** Siyasal ve ekonomik bakımdan bütünleşmiş olduğu varsayılan bir ülkede ya da karmaşık bir toplumsal yapıda, kültürel açıdan değişiklik gösteren çok sayıda topluluğun bir arada yaşamasıdır (TÜBA, 2011, s. 260).

**Dil ve yazı çeşitliği:** Farklı kültürlerde yaşayan insanların iletişim aracı olan dil ve yazılarının birbirinden farklı özelliklere sahip olmasıdır (Doering, 1997; Goodale, 2012; Lickteig ve Danielson, 1995; Montessori, 1949/1995; UNESCO, 2005, 2009).

**Giyim farklılığı:** Kişinin yaşadığı kültüre, geleneğine ya da iklim farklılığına göre giyinmesidir.

**Din:** Tanrı ya da doğüstü varlık düşüncesine dayanan; inanç, ibadet ve ahlak ilkeleri olan; inananlara mutluluk ve kurtuluş sözü veren kutsal değer ve ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (TÜBA, 2011, s. 328).

**Dini bayramlar:** Farklı kültüre ait dini inançlar gereği dinsel ritüellerin gerçekleştirilmesidir.

**Şenlikler:** Bir toplumun kendini her tür kötü iç ve dış etkenlerden korumak, bol ürün elde etmek, barış ve güvenlik içinde yaşamak amacıyla geleneksel olmuş gün ve tarihlerde tarihsel, dinsel, söylencesel olay ve yüce varlıkları anma sırasında topluca yemek yeme, dans etme gibi toplumsal dayanışmayı yeniden sağlamayı amaçladığı geleneksel eğlence türüdür (TÜBA, 2011, s. 1084).

**Yerel sanatlar:** Farklı kültürlerin yerel kültürel özelliklerini içinde barındıran sanat türüdür (müzik, mimari, halı, kilim vb.) (Cheng, 2011; Esteves, 2018; Klefstad ve Martinez, 2013; Yoo-Lee ve diğerleri, 2014; UNESCO, 2002).

**Coğrafi yaşam koşulları:** Coğrafi dağılım olarak kişilerin kır, kent, köy, dağlık alan vb. coğrafi yerlerde yaşamasıdır.

**Beslenme ve yemek farklılığı:** Toplamların beslenme ve yemek kültürlerinde yaşadığı coğrafyaya bağlı olarak farklılıklarının olmasıdır (Cheng, 2011; Esteves, 2018; Lickteig ve Danielson, 1995).

**Harita:** Ülke ya da kentlerin adları, konumları, ülkelerin yerküre üzerindeki konumu, biyo-çeşitliliği, tarihi mirasları, konuşulan dilleri ve ülkelerin birbirlerine uzaklığı ya da yakınlığının gösterilmesi ve haritalardan yararlanılmasıdır (Keith, 1985; Lickteig ve Danielson, 1995; UNESCO, 2009).

**Kültürel önyargılardan kaçınma:** Kişinin hem yaşadığı toplum içinde hem de diğer toplumlarda, birbirinden farklı kültürlere yönelik o kültürlerin beslenme, giyim, dini inanç vb. yönelik farklılıklarına olumsuz tepki vermeden, farklı kültürlere yönelik anlayışlı, kabullenici olmasıdır (Yoo-Lee ve diğerleri, 2014).

### **Verilerin Çözümlemesi**

Bu çalışmada içerik çözümlemesi türlerinden “kategorisel çözümleme tekniği” kullanılmıştır. Bu teknikte, genel olarak belli bir iletinin önce birimlere bölünmesi, bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler biçiminde kümelenebilmesi ve ardından kategorilerin sıklığının hesaplanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada kategoriler “tumdengelim” yaklaşımıyla oluşturulmuş; başka bir deyişle, kitapların geçerli bir biçimde değerlendirilmesi amacıyla önce konuyu bütün boyutlarıyla kapsayan alanyazın çalışması yapılmıştır. “Tumdengelim”, araştırmada incelenecek kuramların sınanmasında (düşünceyi onaylamak ya da reddetmek) kullanılan bir yaklaşımdır (Elo ve Kyngas, 2008). Bu yaklaşımda, bir toplumsal olgu ya da olayı açıklayabilmek için bütünü parçalara ayırma ve parçalardan elde edilen bilgiyi bütüne genelleme söz konusudur (Elo ve Kyngas, 2008). Tumdengelim yaklaşımında, çalışmanın amacına bağlı olarak yapılandırılmış bir veri çözümleme dizini hazırlanmış; bu hazırlanan dizinde çalışmanın kategorilerine yer verilmiştir (Elo ve Kyngas, 2008, s. 111).

Çalışmada, kitapların dilsel metinlerinin yanı sıra görsel metinleri de aynı ana kategori ve alt kategorileri bağlamında “görsel içerik çözümlemesi”yle çözümlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarının görsel içeriklerinin incelenmesinin nedeni okulöncesi dönem çocukların okuma yazma bilmediklerinden, görsel okumaya çok önem vermelerinden kaynaklanmaktadır. Görsel içerik çözümlemesi kitle iletişim araçlarının; insanları, olayları, durumları temsil etme biçimleri hakkında varsayımlarda bulunmak için kullanılan ve dizgesel olarak gözleme dayalı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bell, 2001). Alanyazın incelendiğinde resimli çocuk kitaplarındaki resimlerin çözümleme sürecinin çeşitli boyutlarda ele alındığı görülmektedir (Albers, 2008; Martinez ve Harmon, 2012; Nodelman, 1988). Bu boyutlar resimli çocuk kitaplarındaki resim-metin ilişkisinin (tümceleri açıklama, tümcelerin ne anlattığını gösterme) açığa çıkarılması, genel bir çerçeve sunma, resimlerde yer verilen çelişkileri bulma, resimlerde yer verilen sanat yaklaşımlarının incelenmesi, resimlerde resimgelerin (ikon) açığa çıkarılması ve çizerin/sanatçının yaşadığı kültürün kültürel yansımalarını bulmak olarak sıralanabilir.

Bu çalışmada kitaplardaki resimlerin çözümlenmesinde “resimli çocuk kitaplarındaki resim-metin ilişkisinin (tümceleri açıklama, tümcelerin ne anlattığını gösterme) açığa çıkarılması ve resimlerde resimgelerin (ikon) belirlenmesi” boyutlarından yararlanılmıştır. Bu boyutların yeğlenmesinin nedeni, dilsel metinlerin çözümlenmesinde ele alınan alt kategorilerin görsel metinlerde de açığa çıkarılmak istenmesidir. Dolayısıyla bu araştırmada dilsel metinlerin çözümlenmesinde kullanılan kodlar, resimlerin çözümlemesinde de kullanılmış; görseller bu kodlara uygun biçimde çözümlenmiştir. Kitapların resimlerinin çözümlenmesinde ve çocuğa görelilik ilkesine uygunluğunun belirlenmesinde resim alanında çalışan uzmanlardan da yardım alınmıştır.

Çalışma süresince dilsel kodlamalar yapılırken hem açık hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada bağlam birimi olarak seçilen her bir tümcedeki alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan anlatımlar ya da doğrudan anlamı veren cümleler belirlenmiş ve “seçici” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak kodlanmıştır. Resimlerin çözümlenmesinde de kodlamalar “belirteç kod” (magnitude coding) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu kodlama yöntemi Saldana’ya (2009) göre hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılabilir. Bu kodlamada her bir görsele bir değer verilmektedir. Görsellerin varlığı; Var (değer=1), yokluğu; Yok (değer=0) olarak belirtilir.

Resimli çocuk kitaplarının toplam sayfa sayısı 1310, tümce sayısı ise 2348’dir. Resimli çocuk kitaplarının cinsiyet dağılımı baş kişi erkek (%75 n=30/40), kadın (%20 n=8/40), belirsiz (%5 n=2/40); yan kişi cinsiyet dağılımı erkek (%60 n=24/40), kadın (%30 n=12/40), yan kişi yok (%10 n=4/40) oranındadır. Kitaplarda erkek karakterlere kadın karakterlerden daha çok yer verilmiştir. Kitapların tür dağılımı baş kişi hayvan (%58 n=23/40), insan (%37 n=15/40), diğer (hayalet, dinazor) (%5 n=2/40); yan kişi hayvan (%65 n=26/40), insan (%17 n=7/40), yan kişi yok (%10 n=4/40), diğer (hayalet, dinazor) (%8 n=3/40) oranındadır. Kitaplarda hayvan karakterlere insan karakterlerinden daha fazla yer verilmiştir. Kitaplarda insan olan karakterlerin baş kişi etnisite-beyaz (%86 n=13/15), etnisite-uzak doğulu (%7 n=1/15), birden fazla etnisite (%7 n=1/15), yan kişi etnisite-beyaz (%86 n=6/7), birden fazla etnisite (%14

n=1/7) oranındadır. Kitaplarda insan karakterlerinin çoğunluğu beyaz etnisiteye sahiptir. Çalışmada 40 resimli çocuk kitabının barış eğitime ilişkin bileşenlerin metinlerinde yer alma dağılımı “kültürel farkındalık” (%6), görsellerin dağılımı ise “kültürel farkındalık” (%8) oranındadır.

Çalışmanın geçerliliğini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak amacıyla “uzman incelemesi” boyutu kullanılmıştır. Araştırma deseninin ve veri toplama araçlarının belirlenmesi, kategorilerin ve alt kategorilerin oluşturulması ve çözümlenmesi gibi birçok aşamasında nitel araştırma yöntemleri alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmaya devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarının dış geçerliliğini (aktarılabirliklik) artırmak için “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” olmak üzere iki yöntem kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304-305). Çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla her iki yöntem de kullanılmıştır. Kodlamalar sırasında çalışmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için hem farklı zamanlarda hem de bir alan uzmanlarından da yardımı alınarak kodlamalar yapılmıştır. Çalışmanın metninin ve görsellerinin kodlanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kodlamaların tutarlılığına bakılmış ve dilsel kodlamalarda 0,93’lük görsellerin kodlamalarında 0,91’lik bir tutarlık elde edilmiştir. Bu çalışmada kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir.

## Bulgular

Bu çalışma kapsamında kitapların metinlerinde ve görsellerinde “kültürel farkındalık” alt kategorisine ilişkin bulguların dağılımları tablolarda gösterilmiştir.

### *Kitapların Anlatımlarında Barış Eğitime İlişkin Bileşenlerden “Kültürel Farkındalık” Alt Kategorisine İlişkin Bulgular*

Çalışmada incelenen kitaplarda barış eğitime ilişkin bileşenlerden “Kültürel Farkındalık” alt kategorisine yönelik anlatımlara yer verilme düzeyi ve bunların dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Kitaplardaki “Kültürel Farkındalık” Alt Kategorisine İlişkin Anlatımların Dağılımı

Kültürel Farkındalık*	n=40	F	%
Harita	3	40	39
Coğrafi yaşam koşulları	5	35	34
Dil ve yazı çeşitliği	2	22	21
Beslenme ve yemek farklılığı	1	3	3
Kültürel önyargılardan kaçınma	1	3	3
Çokkültürlülük	-	-	-
Dini bayramlar	-	-	-
Dini İnançlar	-	-	-
Giyim farklılığı	-	-	-
Şenlikler	-	-	-
Yerel sanatlar	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

\*40 kitabın incelenmesi sonucu anlatımların %6’sı kültürel farkındalık alt kategorisini içermektedir.

Tablo 2’ye göre incelenen toplam 40 resimli çocuk kitabının 12’sinde “kültürel farkındalığa ilişkin anlatımlara ulaşılmıştır. Kitaplarda “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında sırasıyla “harita” (%39), “coğrafi yaşam koşulları” (%34), “dil ve yazı çeşitliği” (%21), “beslenme ve yemek farklılığı”

(%3) ve “kültürel önyargılardan kaçınma” (%3) bileşenlerine ilişkin anlatımlara yer verilirken; “çokkültürlülük”, “dini bayramlar”, “dini inançlar”, “giyim farklılığı”, “şenlikler” ve “yerel sanatlar” bileşenlerine ilişkin anlatımların yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

“Kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında yer alan bileşenlere ilişkin anlatımlardan olumlu ve çocukların kültürel farkındalıklarını destekleyici örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Aşağıda incelenen kitaplarda “harita” kavramını destekleyici ve çocukların kendi yaşadıkları yer dışında farklı yer ya da ülkelerin olduğunu duyumsamalarına olanak tanıyan anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

- “Yavrucuğum bak bu Dünya haritası.” (K5, 11)
- Umut, Türkiye’yi parmağıyla gösterdi. (K5, 11)
- Haritanın üstünde ülkeleri göstererek devam etti anne baykuş. (K5, 19)
- “Evet, aferin. Şimdi bak, bizden epey uzakta Japonya diye bir ülke var.” (K5, 11)
- “Hemen bir uçakla Fransa’nın başkenti Paris’e gel.” (K11, 3)
- Paris, Pigi’nin evinin bulunduğu Şirinşehir’e çok uzaktı. (K11, 3)
- Paris’teki Sporcular Köyü’ne ulaştığında, Pigi her ülkeden gelmiş sporcularla karşılaştı. (K11, 6)
- Li, “Bende bir harita var, haydi gel birlikte arayalım” dedi. (K11, 9)
- İstanbul’da sıradan bir gün... (K24, 2)
- Alaska’da bir çocuk kitap okuyorken... (K32, 2)
- Uzarlarda, okyanusların ve kıtaların ötesinde. (K32, 19)
- Haiti’deki çocuk rüya görürken... 08:00 Birleşik Krallıkta bir çocuk keçi sağıyor. (K32, 14-15)

Aşağıda, incelenen kitaplarda çocukların “coğrafi yaşam koşulları”nı duyumsamalarına olanak tanıyan anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

- Çok yüksek bir tepenin zirvesinde Şirinkent diye minnacık bir yer var ve buradaki evler de at nalı biçiminde dizilmiş. (K6, 4)
- Hep birlikte, Işıklar Kenti’nin her tarafını dolaştılar. (K11, 27)
- Evler, parklar, okullar, kütüphaneler, karakollar, itfaiye binaları, marketler... İşte mahalleler bunlardan oluşur. (K12, 3)
- Bir ilkbahar akşamı çoban ve sürüsü, mor tepeli dağdaki otlaklardan dönüyordu. (K13, 4)
- İneklerin otlayıp atların koştuğu çayır boyunca, eski bir taş duvar uzanıyordu. (K14, 4)
- Deniz kıyısında sakin bir kasabadan bu kocaman şehre taşınmışlardı. (K18, 6)
- Yalnız Rikimini, evinin yakınındaki büyük ormanda geçirirdi vaktini; başında şapkası, boynunda atkısı, ellerinde eldivenleri ve yanında küçük ağaç testeresi. (K30, 6)
- Karla kaplanmış sokaklar, kaldırımlar, evler... (K39, 4)

Aşağıda, incelenen kitaplarda çocukların yeryüzünde kendi dilleri dışında farklı dil ve yazı türlerinin olduğunu ve “dil ve yazı çeşitliği”ni duyumsamalarına olanak tanıyan anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

- “Umutçuğum! Sen arkadaşlarını Japon arıların çıkardığı sesle çağırıyorsun ama!” (K5, 10)
- Her ülkenin arıları değişik bir şekilde konuşur. (K5, 13)
- “Japonca mı?” “Evet! Ayrıca başka dillerde!” (K5, 15)
- Hatta birbirlerine kendi dillerinde birkaç kelime bile öğrettiler. (K11, 9)
- Pigi “Nihao,” derken, Li “Merhaba,” dedi. (K11, 9)
- Yeni arkadaşı, Japonca başarılar anlamına gelen “Ganbattekudasai” kelimesini öğretti. (K11, 19)
- Birbirlerine “Ganbattekudasai” diyerek yarışmada başarı dilediler. (K11, 19)
- Birbirlerine başarı dilediler ve “Hooroo!” dediler. Bu da “güle güle” demektir. (K11, 23)

Aşağıda, incelenen kitaplarda çocukların farklı kültürlerin “beslenme ve yemek farklılığı”nı duyumsamalarına olanak tanıyan anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

“İtalyan yemeklerini sever misin? İstersen paylaşabiliriz!” dedi Gianna. (K11, 13)  
Makarna, Roma dondurması... ve tabii ki pizza! (K11, 13)  
Doya doya Fransız yemekleri yediler. (K11, 27)

Aşağıda, incelenen kitaplarda çocukların “kültürel önyargılardan kaçınma”larını duyumsamalarına olanak tanıyan anlatımlardan örnekler sunulmuştur:

Popi haklıydı işte! İkişi de aynı şekilde gülümsüyordu. (K11, 11)  
Pigi, Japon arkadaşına gülümsedi ve arkadaşı da gülümseyerek karşılık verdi. (K11, 19)  
“Bu koca dünyanın farklı farklı yerlerinden geliyor olsak da hepimiz aynı şekilde gülümsüyoruz!” Sonra da kartları imzaladı. (K11, 29)

### ***Kitapların Görsellerinde Barış Eğitimi Bileşenlerinden “Kültürel Farkındalık” Alt Kategorisine İlişkin Bulgular***

Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplarda barış eğitimine ilişkin bileşenlerden “Kültürel Farkındalık” alt kategorisine yönelik görsellerin yer verilme düzeyi ve bunların dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Kitaplardaki “Kültürel Farkındalık” Alt Kategorisine İlişkin Görsellerin Dağılımı

Kültürel Farkındalık*	n=40	F	%
Coğrafi yaşam koşulları**	8	135	70
Harita	3	26	13
Dil ve yazı çeşitliği	1	22	11
Giyim farklılığı	2	5	3
Dini inanç sembolleri	2	5	3
Kültürel önyargılardan kaçınma	-	-	-
Çokkültürlülük	-	-	-
Dini bayramlar	-	-	-
Beslenme ve yemek farklılığı	-	-	-
Şenlikler	-	-	-
Yerel sanatlar	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>193</b>	<b>100</b>

\*40 kitabın incelenmesi sonucu görsellerinin %8’i kültürel farkındalık alt kategorisini içermektedir.

\*\* 40 kitabın her bir sayfasında coğrafi yaşam koşullarının “(%55) kent yaşamı”, “(%28) ormanlık alanlarda yaşam”, “(%5) kasaba-köy yaşamı”, “(%4) deniz kıyısı”, “(%8) diğer (ev içi, bahçe vb.)” olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda “çöl yaşam alanına” ve” kutuplarda yaşam alanına” ilişkin görsellere yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3’e göre incelenen kitaplarda “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında görsellerde sırasıyla “coğrafi yaşam koşulları” (%70), “harita” (%13), “dil ve yazı çeşitliği” (%11), “giyim farklılığı” (%3) ve “dini inanç sembolleri” (%3) bileşenlerine yer verilirken; “beslenme ve yemek farklılığı”, “dini bayramlar”, “çokkültürlülük”, “şenlikler”, “kültürel önyargılardan kaçınma” ve “yerel sanatlar” bileşenlerine ilişkin görsellere yer verilmemiştir.

Aşağıda “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında yer alan bileşenlere ilişkin görsellerden örnekler sunulmuştur:



Şekil 1. Kültürel Farkındalık: Coğrafi Yaşam Koşulları (K13, 11)

Şekil 1’de yer alan görselin “Kültürel Farkındalık: Coğrafi Yaşam Koşulları” bileşeni olarak değerlendirilmesinin nedeni, çobanın hayvanlarla betimlenmesi, hayvanların otladığı yerin dağlık alan olması, coğrafi yaşam koşullarında da kır yaşam alanını temsil etmesidir.



Şekil 2. Kültürel Farkındalık: Harita (K11, 6)

Şekil 2’de yer alan görselin “Kültürel Farkındalık: Harita” bileşeni olarak değerlendirilmesinin nedeni, kahramanın haritaya ilgiyle bakması ve görsel üzerindeki yazıyla da desteklenmesidir.



Şekil 3. Kültürel Farkındalık: Dil ve Yazı Çeşitliği (K31, 4)

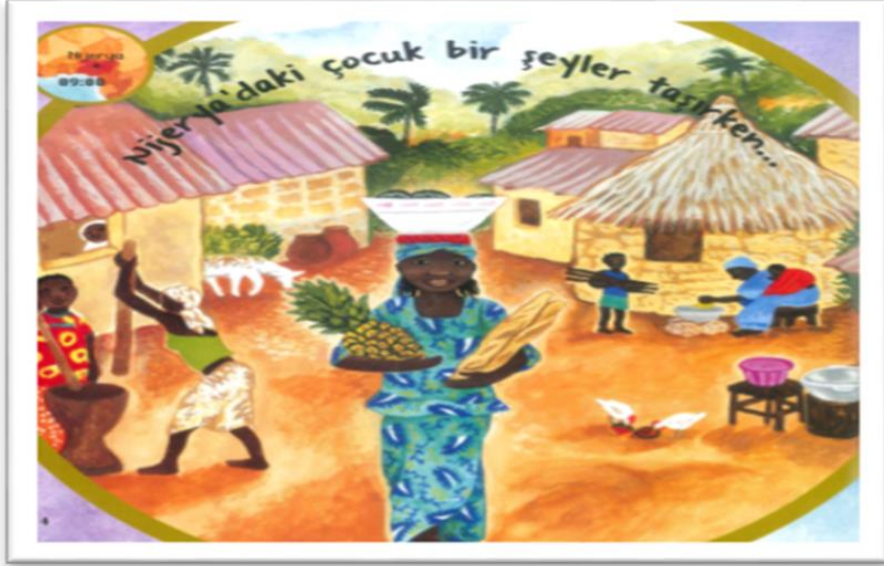
Şekil 3'te yer alan görsel “Kültürel Farkındalık: Dil ve Yazı Çeşitliği” bileşeni olarak değerlendirilmesinin nedeni, ağaç yapraklarında farklı ülkelere ait yazı çeşitliğinin kolaj tekniğiyle ağaç yapraklarında gösterilmesidir.



Şekil 4. Kültürel Farkındalık: Dini İnançlar (K32, 8)

Şekil 4'te yer alan görselde duvarda asılı “Meryem Ana” resimgesi (ikon) nedeniyle “Kültürel Farkındalık: Dini İnançlar” bileşeni olarak değerlendirilmiştir.





Şekil 5. Kültürel Farkındalık: Harita, Coğrafi Yaşam Koşulları ve Giyim Farklılığı (K32, 4)

Şekil 5'te yer alan görselin “Kültürel Farkındalık: Giyim Farklılığı” bileşeni olarak değerlendirilmesinin nedeni görselde yer alan kahramanların giysilerinin yaşadıkları kültürü temsil etmesidir.

### Yorum / Tartışma

İncelenen 40 kitabın metinlerinin %6'sında, görsellerinin de %8'inde “kültürel farkındalık” bileşenine ilişkin anlatımların bulunduğu sonucuna varılmıştır. Boyd, Causey ve Galda (2015) ABD'de kitap yayıncılığı istatistiklerine göre son 30 yılda yayımlanmış kitapların yalnızca % 5'inin farklı kültürleri içerdiğini, bu kitapların içeriğinde engellilik, çeşitli dini inançlar ve kırsal yaşam gibi bölgesel kültürleri yansıtan kitapların az sayıda olduğunu belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularla, Boyd ve diğerleri'nin yaptığı çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Kitaplarda “kültürel farkındalık” ile ilgili anlatımlara daha çok yer verilmesi çocukların hem toplumsal hem de kültürel anlamda farklılıklara karşı kalıp yargılardan uzaklaşmalarına katkı sağlayabilir. Wilson (2014), iki yaşından başlayarak çocukların ırksal farklılıkları anladığı, üç yaşına gelindiğinde çocukların toplumsal normlar ve önyargılardan etkilenme davranışları gösterdiğinden söz etmektedir. Çocukların bu yaşlarda başkalarına karşı "önyargı" gösterebileceğini, bu yaş aralığının ötekileştirmeyi öğrenmeleri açısından kritik yaşlar olduğu belirtilmektedir. Kültürel önyargılardan uzaklaşmak için okulöncesi dönemde çocukların yaşam deneyimlerini geliştirmek amacıyla kültürel farkındalığı duyumsatan resimli kitaplarıyla karşılaşmaları gerekmektedir.

İncelenen kitapların metinlerinde “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında “harita” bileşenine ilişkin anlatımlara (%39 n=3/40) oranında yer verildiği görülmüştür. Kitapların görsellerinde ise (%13 n=3/40) oranında ikinci sırada haritaların yer aldığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgu Özkan ve diğerleri'nin (2014) çalışmasında elde ettikleri bulguyla örtüşmektedir. Kitapların içeriğinde “harita” bileşenine ilişkin dilsel ve görsel anlatımlara çok az yer verildiği söylenebilir. Kitaplarda haritalara ilişkin dilsel ve görsel anlatımların az olmasının nedeni okulöncesi eğitimde coğrafi kavramların ve haritaların eğitim ortamlarında yeterince kullanılmamasından kaynaklı olabilir. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013, s. 21) bilişsel gelişimle ilgili kazanımlarda “mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular” kazanımını kapsamında yakın-uzak gibi kavramlara yer verildiği ve çocukların basit kroki ve haritalar oluşturmalarına yönelik etkinlik önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Kitaplarda “harita” görsellerine yer verilmesi, çocuklarda kendi yaşadıkları kent, ülke ya da kıta hakkında bilgi edinmeleri için merak duygusu oluşturabilir. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarında “harita”lara ilişkin görsellere daha çok yer verilmesi, çocukların hem coğrafya ile ilgili kavramları

edinmelerine hem de kültürel farkındalığın gelişimine destek verebilir. Kitaplarda yer verilen “harita” görselleri çocukları dünya üzerinde yaşayan çeşitli kültür ve etnisiteye sahip insanlardan haberdar edebilir, onlara diğer kültürlerde yaşayan bireylerin benzer ve farklı özelliklerini tanıtabilir, onlara karşı hoşgörü duygusu kazanmalarını destekleyebilir. Lickteig ve Danielson (1995) ile Martens ve diğerleri (2015) çocukların kültürel farkındalıklarının gelişiminde haritalar eşliğinde gerçekleştirilen uygulamaların önemine değinmişlerdir. Montessori, erken yaşlardan başlayarak çocukların haritalarla tanıştırılmasının gerekliliğinden söz eder. Ona göre, çocuklara farklı kültürlerin yaşantı örneklerinin haritalar eşliğinde anlatılması çocukların barışçıl bir anlayış kazanmalarını sağlayabilir (McFarland, 1999). UNESCO (2009) tarafından kültürel farkındalığın öğrenilmesi için kültürel haritalara ilişkin atölye çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, kültürel farklılıkları, kültürler arası etkileşimi ve kültürel işbirliğinin öğrenilmesini sağlamaktır. Bu çalışmada kültürel mirasları koruma, eğitim, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve biyo-çeşitliliği koruma gibi çeşitli alanlar bir araya getirilmiştir. Bu nedenle okulöncesi dönemde haritalar eşliğinde kültürel çeşitlilikten söz eden resimli çocuk kitaplarına daha çok gereksinim duyulmaktadır. Resimli çocuk kitaplarında “harita” bileşenine dönük anlatımların ve görsellerin yer alması çocukların “küresel anlamda çeşitli kültürlerin” varlığını duyumsamaları açısından önemlidir.

Kitapların metinlerinde “Kültürel farkındalığa” ilişkin bileşenlerden “coğrafi yaşam koşulları”nın (%34 n=5/40) oranında ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Kitapların görsellerinde ise coğrafi yaşam koşullarına (%70 n=8/40) oranında yer verilmiştir. Ancak kitaplarda en çok kent yaşamına ilişkin görsellerin yer verildiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç Williams ve diğerleri’nin (2012) yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada günümüz resimli çocuk kitaplarında çoğunlukla bina, ev gibi yapay ortamların betimlediği sonucu elde edilmiştir. Coğrafi yaşam koşullarında insan-çevre etkileşimi hem kültürel farkındalık edinilmesi hem de coğrafi kavramların kazanılması açısından önemli bir konudur. Wasta (2010) konum, yer, insan-çevre etkileşimi, göç ve bölgeler olarak beş konunun, coğrafi kavramların ve kültürel farkındalığın kazanılması için önemli olduğundan söz etmektedir. Çocukların kültürel çeşitliliği tanımaları ve onlara karşı duyarlılık kazanmaları için çocuk edebiyatı yapıtlarında birbirinden farklı açılardan değişim gösteren coğrafi yaşam koşullarına değinilmelidir (Lickteig ve Danielson, 1995).

İncelenen kitaplarda “dil ve yazı çeşitliliği”ne ilişkin anlatımlara (%21 n=2/40) oranında yer verilmiştir. Montessori (1949/1995), barış eğitimi anlayışını açıkladığı kitapta, “Günümüzde insanlar kendi ülkeleri dışında başka ülkeleri de düşünmeye başlamıştır. İnsanlar dünyanın başka bir bölgesinde yaşayan insanları tanımak ve orada neler olduğunu bilmek istemektedir. Bu nedenle başka ülkelere yolculuk etmekte ve onlarla daha iyi etkileşime girmek için o ülkeye özgü dilleri öğrenme gereksinimi duymaktadır” sözleriyle kişilerin başka kültürlerle etkileşim kurma çabasının barış için önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Montessori, kişilerin başka yerlere gitmelerinin ve gittikleri ülkelere özgü dili öğrenmelerinin tüm dünyayı birleştirdiğinden söz etmektedir. UNESCO (2005, s. 142) kişinin yaşadığı toplum ile farklı toplumları daha yakından tanıması ve yaşantılarını anlaması için dil öğrenmenin önemini belirtmektedir. Bu nedenle yabancı dillerin öğrenilmesinin barışa katkılarına ilişkin “dilsel barış (UNESCO LINGUAPAX)” projesi geliştirilmiştir. Lickteig ve Danielson (1995), farklı kültürlerin özellikleri arasında bulunan dil ve yazı çeşitliliğine çocuk edebiyatı yapıtlarında yer verilmesinin çocukların diğer kültürlerle ait dilleri incelemelerine ve bu dilleri karşılaştırma olanağı bulmalarına yardım edeceğini belirtmektedir. Esteves (2018) çalışmasında çocukların diğer toplumların yaşam tarzlarını ve dil çeşitliğini fark etmelerine olanak tanıyan resimli çocuk kitaplarının öneminden söz etmektedir. Kitaplarda “kültürel farkındalık” alt kategorisinde “dil ve yazı çeşitliliği”ne ilişkin görseller (%11 n=1/40) oranındadır. Kitaplarda “dil ve yazı çeşitliliği” ile ilgili görselde dünya üzerinde konuşulan tüm dillere ait yazılar ağaç yaprakları olarak resmedilmiştir. Bu tür görseller, çocuklara dünya üzerinde birbirinden farklı dillerin ve yazıların olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Kitaplarda “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında “kültürel önyargılardan kaçınma”ya ilişkin anlatımlara (%3 n=1/40) oranında yer verilmiştir. Görsellerde ise bu içeriğe yönelik betimlemelere yer verilmemiştir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kültürel önyargıların yer almaması önemli bir konudur (Yoo-Lee ve diğerleri, 2014). Edmonds (1986) ile Yoo-Lee ve diğerleri (2014), resimli çocuk kitaplarında başka kültürlerin olumsuz yönlerinin anlatılıp anlatılmadığına ya da kalıp yargılarla yansıtılıp

yansıtılmadığına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Resimli çocuk kitaplarında öteki kültürlerin kalıp yargılarıyla yansıtılması, çocukların kültürel farkındalıklarını olumsuz yönde etkileyebilir (Fang ve diğerleri, 1999). Erken yaşlarda çocukların başka kültürlere yönelik algılarını olumluya dönüştürmek ve farklı kültürlerle uyum içinde barışçıl bir yaşam sürmelerini sağlayabilmek için onları olumlu örneklerle karşılaştırmak gerekir (Edmonds, 1986; Yoo-Lee ve diğerleri, 2014).

Fang, Fu ve Lamme (1999), kültürel farklılıkları bulunan sınıflarda kullanılan kitapların içeriğinde beslenme ve yemek farklılığı, tarihi ve coğrafi yaşamlar, şenlikler, öteki kültürlerin sanat ve el sanatları gibi konuların kültürleri tanımlamak için önemli olduğunu; ancak bu konuların kitaplarda kalıp yargıları da içerebileceğinden söz etmektedir. Bu nedenle kitapların içeriğinde kalıp yargılardan uzak kültürel farkındalığın gelişmesine olanak tanıyan içeriklere yer verilmesi, çocukların kültürel çeşitliliği fark etmeleri açısından önemlidir. Cheng (2011), resimli çocuk kitaplarında yer verilen kültürel farkındalığa ilişkin görsellerin çocukların çokkültürlülük eğitimlerinde kullanılabileceğini, kitaplardaki özgün kültürel görsellerin çocukların çeşitli kültürleri tanımlarını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Ona göre resimli çocuk kitaplarında yemek tarifleri, şenlikler, kostümler gibi kültürel çeşitliliği temsil eden görseller bulunmalıdır. Kitaplarda bu tür görsellere yer verilmesi kitapların özgünlüğünü artırmaktadır. Araştırma bulgularında genel anlamda kültürel çeşitliliğe ilişkin anlatımların az olmasına karşın olumlu olduğu ve kültürel önyargılardan uzak kalındığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen kitapların “kültürel farkındalık” alt kategorisi kapsamında “beslenme ve yemek farklılıkları”na ilişkin anlatımların (%3 n=1/40) oranında olduğu görülmüştür. Kitapların görsellerinde ise bu içeriğe yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Wee ve diğerleri’nin (2015) resimli çocuk kitaplarında Kore kültürünü inceledikleri çalışmada, kitapların %18’inde Kore yiyeceklerine yer verildiği diğer yandan kitapların örtük iletisine bakıldığında ise kitapların %55’inin kültürel yiyecekler, neyin nasıl pişirileceği, nasıl yenileceği ya da ne zaman ne yenileceğini gibi Kore kültürünün beslenmesini yansıtan özellikleri içerdiği görülmüştür. Wee ve diğerleri’nin elde ettiği bulgu ile araştırmada elde edilen bulgu farklılıklar göstermektedir. Farklılığın incelenen resimli çocuk kitaplarının kültürel çeşitliliği yansıtmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kitapların incelenmesi sonucu dilsel anlatımlarda “çokkültürlülük”, “giyim farklılığı”, “dini bayramlar”, “şenlikler” ve “yerel sanatlar”a ilişkin anlatımlara ulaşılamamıştır. Kitapların görsellerinde ise giyim farklılığı (%3 n=2/40) oranında yer verildiği “dini bayramlar”, “çokkültürlülük”, “şenlikler”, ve “yerel sanatlar” bileşenlerine ilişkin görsellere yer verilmediği belirlenmiştir. Resimli çocuk kitapların görsellerinde giyim farklılığına çok az yer verilmiştir. Wee ve diğerleri (2018) resimli çocuk kitaplarında Japon kültürünü incelemiş ve kitapların %72.9’unda giyim, evler, şenlikler ile ilgili geleneksel etkinliklerin bulunduğunu saptamışlardır. Wee ve diğerleri (2015) inceledikleri resimli çocuk kitaplarının içeriğinin %61’inde özel tatil günleri ve giysiler gibi Kore kültürünü yansıtıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu iki çalışmanın bulguları ile araştırmada elde edilen bulgular arasında farklılıklar bulunmaktadır. Farklılığın nedeninin resimli çocuk kitaplarında farklı kültürlere ve o kültürlere özgü özelliklere yer verilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Klefstad ve Martinez (2013) ile Esteves (2018) resimli çocuk kitaplarında beslenme, şenlikler, ünlü insanlar, folklor, yerel sanat (battaniye, yorgan vb.) gibi içeriklerin yer verilmesinin çocukların kültürel farkındalıklarını destekleyeceğinden söz eder.

Kitapların metinlerinde “dini inançlar”a ilişkin anlatımlara ulaşılamamıştır. Resimli çocuk kitaplarının görsellerinde ise “dini inanç sembolleri” (%3 n=2/40) oranındadır. Araştırmada resimli çocuk kitapların görsellerinde “dini inanç sembolleri”ne ilişkin görsellerin çok az yer verildiği görülmüştür. Eslen-Ziya ve Erhart (2013) çalışmalarında kültürel farkındalığa (başka etnik kümeler ya da dinlere) ilişkin anlatımlara resimli çocuk kitaplarında hiç yer verilmediğinden söz etmektedir. Araştırmada elde bu bulgu Eslen-Ziya ve Erhart’ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Sanders ve diğerleri (2010) 14 çocuk edebiyatı yapıtının metinlerini (resimli çocuk kitabı, kısa öykü ve roman) içerik çözümlemeyle incelemiş ve bu kitapların içeriğinde iki ve daha fazla din ile ilgili anlatımlara yer verildiğini, yazarların farklılıklara saygı duyan ileteler verdikleri, farklı dinlerden söz ettikleri ve dinler arasındaki ortak noktaları vurguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında Sanders ve diğerlerinin araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kültürel açıdan farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada resimli çocuk kitaplarında dini inanç kavramı

kültürel farkındalık açısından ele alınmış olup araştırmanın sınırlılığı arasında yer almaktadır. Bu kavramın kitaplarda daha ayrıntılı bir biçimde çözümlenmesi önerilmektedir.

Çokkültürlü eğitim uygulamalarında çoğunlukla çocuk edebiyatı yapıtları kullanılmakta ve bu uygulamalarda kültürel, etnik, ırk, din çeşitliliğine vurgu yapılmakta, (Hsu, 2014; Manross-Guilfoyle, 2015; Wilson, 2014) çocukların “dünya yurttaşı” olmalarına ve barışın sürdürülmesine katkı vermeleri amaçlanmaktadır. Okulöncesi eğitimde farklı kültürlere ilişkin tüm özelliklerin günlük planlarda yer verilmesi ve özellikle resimli çocuk kitaplarıyla yapılandırılmış “kültürel farkındalık” etkinlikleri planlanıp uygulanması önerilebilir. MEB (2013), sosyal-duygusal gelişimle ilgili kazanım göstergelerde kültürel farkındalığın çocuklarda gelişimini destekleyici içeriklere yer verildiği görülmektedir. Örneğin, “(Kazanım 9) Farklı kültürel özellikleri açıklar.” (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler). Açıklamaları: Bu kazanımın gerçekleştirilmesine çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlanır ve farklı kültürlerin tanıtımı ile devam edilir. Örneğin, çocuklara her ülkenin bir bayrakla temsil edildiği anlatılır ve kendi ülkesinin bayrağı tanıtılır. Çeşitli etkinliklerde çocukların kendi ülkesinin kültürüne ait bayramlar, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para gibi özellikleri ele alınabilir. Daha sonra bu çalışmalar farklı kültürler için de yapılır. Bunun yanı sıra ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğu da vurgulanmalıdır (MEB, 2013, s. 29). Bu kazanım ve göstergelerin etkinliklerle desteklenmesi özellikle de somutlaştırılarak sunulması, çocukların kendi yaşadığı toplumun kültürü ile diğer kültürlerin benzer ya da farklılıklarını kavramalarına ve onların dünya yurttaşı olmalarına olanak tanınabilir.

Okulöncesi dönemde resimli çocuk kitaplarıyla kültürel farklılıkların anlatılması, onların kültürel bilgi ve birikimlerini artırarak çokkültürlülüğü tanımalarına, eşitlik ve adalet duygularının gelişmesine katkı sağlayarak dünyada barışçıl bir anlayışın yapılandırılmasına ve sürdürülmesine destek verebilir. Çocukların barış anlayışının gelişmesi için kitaplarda “kültürel farkındalığa” ilişkin anlatımlara sıkça yer verilmelidir (Harrington, 2016; Hsu, 2014; Wilson, 2014). Bu durumda çocuk edebiyatı yazarları ve çizerleri “kültürel farkındalık” ile ilgili dilsel ve görsel metinler üretmeleri önemli ve gereklidir.

## Sonuç

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre incelenen kitapların metinlerinde kültürel farkındalık alt kategori kapsamında en çok “harita”, en az ise “kültürel önyargılardan kaçınma” ile “beslenme ve yemek farklılığı” bileşenlerine ilişkin anlatımlar olduğu belirlenmiştir. Kitapların dilsel metinlerinde “giyim farklılığı”, “dini inançlar”, “dini bayramlar”, “şenlikler”, “çokkültürlülük” ve “yerel sanatlar” bileşenlerine yönelik anlatımlar bulunmamaktadır. Bu sonuç “kültürel farkındalığa” yönelik anlatımların kitaplarda daha çok yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Kültürel farkındalığı destekleyen ve farklı kültürlere duyarlıkla değinen resimli çocuk kitapları, çocukların kendi yaşadığı toplumun, kendisinin ve ailesinin inanç, giyim, beslenme, dil ve yazı gibi kültürel yaşamlarının yanı sıra başka inanç, etnik köken ve topluluklar hakkında olumlu düşünce edinmelerine, hoşgörülü davranmalarına ve onlarla uyum içinde yaşamalarına yardımcı olabilir. Diğer yandan resimli çocuk kitaplarında göçmenlere ya da çeşitli aile yapılarına değinilmesi, çocukların onları kabul etmelerine ve uyum içinde barışçıl yaşamalarına katkı verebilir.

Kitapların görsellerinde ise en çok “coğrafi yaşam koşulu” en az ise “giyim farklılığı” ve “dini inanç sembolleri”ne yer verilmiştir. Resimlerde “kültürel farkındalığı” destekleyici görsellere daha çok yer verilmesi, görsel okuma yapan çocukların resimlerde yer alan simgeler aracılığıyla farklı kültürler hakkında farkındalık kazanmalarına ve duyarlık edinmelerine olanak verebilir. Sonuç olarak, yazarların ve çizerlerin okulöncesi çocuklarına yönelik barış eğitimi bileşenlerinden “kültürel farkındalık” bileşenini duyumsatan özellikle de “giyim farklılığı”, “dini inançlar”, “dini bayramlar”, “şenlikler”, “çokkültürlülük” ve “yerel sanatlar”a ilişkin içerikleri daha çok konu edinen yazınsal nitelikli yapıtlar hazırlamaları ile yerli ve yabancı yazarların yapıtlarının da “kültürel farkındalığa” yer verme açısından karşılaştırılarak incelenmesi önerilebilir.

## Kaynakça

- Albers, P. (2008). Theorizing visual representation in children's literature. *Journal of Literacy Research* 40(2), 163–200. doi:10.1080/10862960802411901
- Alexander, R. (2008). Popoki; what color is peace? Exploring critical approaches to thinking, imagining and expressing peace with the Cat, Popoki. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 2(2), 211-228. [http://www.infactispax.org/Volume\\_special\\_IJPE/Alexander.pdf](http://www.infactispax.org/Volume_special_IJPE/Alexander.pdf) adresinden erişildi
- Aslan, C. (2006). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri, S.Sever (Ed.), 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (s.189-200) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, C. (2011). Yazınsal çocuk kitaplarında neler olmalı, neler olmamalı? A. Dinç Yıldırım, N. Sağlam, N. Çalışkan, S. Bayraktar (Yay. Haz.). *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı* (s. 2014-220) içinde. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aslan, C. (2013a). Barış eğitiminde çocuk ve gençlik edebiyatı. T. Şener (Yay. Haz.), 7. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Okul Kültürü ve Çocuk)* (s.381-399) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, C. (2013b, Ekim). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi* 12(72-73), 11-18.
- Aslan, C. (2014, Mart-Nisan). Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (sensitiv issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji* 6(32), 51-56.
- Baligadoo, D. P. (2014). Peace profile: Maria Montessori-Peace through education, *Peace Review* 26(3), 427-433. doi: 10.1080/10402659.2014.938003
- Bancroft, M. J., Friberg, J., Phy, E. ve Volpe, J. (2014). Promoting peace through picture books activities guide. Make Way For Books. [www.makewayforbooks.org](http://www.makewayforbooks.org) adresinden erişildi.
- Barta, J. ve Grindler, M. C. (1996). Exploring bias using multicultural literature for children. *The Reading Teacher* 50(3), 269-270.
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. T. van Leeuwen and C. Jewitt (Ed.) *Handbook of Visual Analysis* içinde (s.10-34). London: Sage.
- Boyd, F.B., Causey, L.L. ve Galda, L. (2015). Culturally diverse literature: Enriching variety in an era of Common Core State Standards. *The Reading Teacher* 68(5), 378–387. doi:10.1002/trtr.1326
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cheng, D. (2011). *A Study of the construction of cultural authenticity in children's picture books portraying Chinese people and Chinese culture*. (Doktora tezi, Purdue University, West Lafayette, Indiana). [http://www.purdue.edu/policies/pages/teach\\_res\\_outreach/c\\_22.html](http://www.purdue.edu/policies/pages/teach_res_outreach/c_22.html) adresinden erişildi.
- Ching, S.H.D. (2005). Multicultural children's literature as an instrument of power. *Language Arts* 83(2), 128-136. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.586.1584&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişildi.
- Clare, L. ve Gallimore, R. (1996). Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching. *Journal of Moral Education*, 25(3), 310-325. doi:10.1080/0305724960250305
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, E. H. (2014). 3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE* 3(2), 44-69.
- Doering, P. L. (1997). Increasing cultural awareness of sixth grade geography students through the usage of integrated units. *Literature Based Instruction and Cooperative Learning Strategies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424142.pdf> adresinden erişildi.
- Duckworth, C. (2008). Maria Montessori and peace education. M. Bajaj (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* içinde (s. 33-37). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: A dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education* 3(1), 39-53. doi:10.1080/17400200500532128
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education use literature for children and adolescents. *The Social Studies* 93(3), 113-116. doi:10.1080/00377990209599893
- Edmonds, L. (1986). The treatment of race in picture books for young children. *Publishing Research Quarterly* 2(3), 30-41. doi:10.1007/BF02684576
- Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eslen-Ziya, H. ve Erhart, I. (2013). Dengeli, ölçülü, yetinen ve tek tip Türk çocuğu: Resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi* 16(1), 47-73.

- Esteves, K., J. (2018) Fostering global perspectives with children's literature, *Kappa Delta Pi Record* 54(2), 72-77. doi: 10.1080/00228958.2018.1443673
- Fang, Z., Fu, D. ve Lamme, L. L. (1999). Rethinking the role of multicultural literature in literacy instruction: Problems, paradox, and possibilities. *The New Advocate* 12(3), 259-275.
- Goodale, M. D. (2012). *Multicultural picture books: Windows and mirrors*. (Graduate Research Papers, University of Northern Iowa, Iowa). <http://scholarworks.uni.edu/grp/16> adresinden erişildi.
- Harrington, J. M. (2016). "We're All Kids!" Picture books and cultural awareness. *The Social Studies* 107(6), 244–256. doi:10.1080/00377996.2016.1214906
- Haskins, C. (2008, Ekim). Power picture books: Tools for teaching peace. *Montessori Life* 20(4), 32-37.
- Hsu, Y. (2014). Multicultural education for young children-beginning from children's picture books. *International Journal of Educational Planning and Administration* 4(1), 79-84. <http://www.ripublication.com> adresinden erişildi.
- Işitan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)* 11(4), 471-492. ISSN: 1308-2140.
- Kemple, K. M., Lee, I. R. ve Harris, M. (2016). Young children's curiosity about physical differences associated with race: Shared reading to encourage conversation. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 97-105. doi:10.1007/s10643-014-0683-0
- Kemple, K. M. ve Lopez, M. (2009). Blue eyes, brown eyes, cornrows, and curls: Building on books to explore physical diversity with preschool children. *Dimensions of Early Childhood* 37(1), 23-31.
- Keith, R. (1985). *One world Montessori school peace curriculum*. <https://oneworldmontessori.org/meet-the-staff/name/rebecca-keith/> adresinden erişildi.
- Kendall, S. (1999). The Role of picture books in children's spiritual development and meaning making [1]. *International Journal of Children's Spirituality* 4(1), 61-76. doi: 10.1080/1364436990040106
- Kester, K. (2010). Education for peace: Content, form, and structure: Mobilising youth for civic engagement. *Peace & Conflict Review* 4(2), 1-9. <http://www.review.upeace.org/index.cfm?opcion=0&ejemplar=19&entrada=101> adresinden erişildi
- Klefsad, J.ve Martinez, K. (2013). Kindergarten through grade 1: Promoting young children's cultural awareness and appreciation through multicultural books. *YC Young Children* 68(5), 74-81. <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.68.5.74> adresinden erişildi.
- Koeller, S. (1996). Multicultural understanding through literature. *Social Education* 60(2), 99-103. <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6002/600206.html> adresinden erişildi.
- Lewsader, J. ve Myers-Walls, J. A. (2017). Developmentally appropriate peace education curricula. *Journal of Peace Education*, 14(1), 1-14. doi: 10.1080/17400201.2016.1228527
- Lickteig, M. J. ve Danielson, K. E. (1995). Use children's books to link the cultures of the world. *The Social Studies* 86(2), 69-73. doi:10.1080/00377996.1995.9958373
- Manross-Guilfoyle, B. (2015). Colorblind ideology expressed through children's picture books: A social justice issue. *Jesuit Higher Education: A Journal* 4(2). <http://epublications.regis.edu/jhe/vol4/iss2/6> adresinden erişildi
- Manzo, J. (2018, Nisan). Maria Montessori's legacy: Twenty-first-century peace education. *TCNJ Journal Of Student Scholarship*, XX, 1-11. <https://joss.tcnj.edu/wp-content/uploads/sites/176/2018/04/2018-Manzo.pdf> adresinden erişildi.
- Martens, P., Martens, R., Doyle, H. M., Loomis, J., Fuhrman, L., Furnari, C., Soper, E., ve Stout, R. (2015). Building intercultural understandings through global literature. *The Reading Teacher* 68(8), 609-617. doi:10.1002/trtr.1359
- Martinez, M. ve Harmon, J. M. (2012). Picture/Text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction* 51(4), 323-343. doi:10.1080/19388071.2012.695856
- McFarland, S. (1999, Winter). Nurturing the peace flower: A model for the science of peace. *Montessori Life* 11(1), 31-35.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. [www.tegm.meb.gov.tr](http://www.tegm.meb.gov.tr) adresinden erişildi.
- Montessori, M. (1995). *Education and peace*. (H. Lane, Çev.). England: Clio Montessori Series: v.10 (1949).
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645. <https://www.jstor.org/stable/20205410> adresinden erişildi.

- Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 35-52.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Sanders, J., Foyil, K. ve Graff, J. M. (2010). Conveying a stance of religious pluralism in children’s literature. *Children’s Literature in Education*, 41(2), 168–188. doi:10.1007/s10583-014-9224-0
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü: Sosyal bilimler*. Ankara: TÜBA.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2009). *Building critical awareness of cultural mapping. A workshop facilitation guide*. Erişim adresi: [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2005). *Learning to live together in peace and harmony*. Values Education for Peace, Human Rights, Democracy and Sustainable Development for the Asia-Pacific Region. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Thailand: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114357> adresinden erişildi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2002). *Universal declaration on cultural diversity*. Katerina S. (ed.). Paris: UNESCO. [www.unesco.org/culture](http://www.unesco.org/culture) adresinden erişildi.
- Wasta, S. (2010). Be my neighbor: Exploring sense of place through children's literature. *The Social Studies* 101(5), 189-193. doi: 10.1080/00377990903583745
- Wee, S. J., Kura, K. ve Kim, J. (2018). Unpacking Japanese culture in children’s picture books: Culturally authentic representation and historical events/political issues. *Reading Horizons* 57(2), 4. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol57/iss2/4](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss2/4) adresinden erişildi.
- Wee, S. J., Park, S. ve Choi, J. S. (2015). Korean culture as portrayed in young children’s picture books: The pursuit of cultural authenticity. *Children's Literature in Education* 46(1), 70-87. doi:10.1007/s10583-014-9224-0
- Wilson, J. (2014). Race representations in children’s picture books and its impact on the development of racial identity and attitudes. *Western Libraries Undergraduate Research Award*. [http://cedar.wvu.edu/library\\_researchaward/4](http://cedar.wvu.edu/library_researchaward/4) adresinden erişildi.
- Williams, J. A., Podeschi, C., Palmer, N., Schwadel, P. ve Meyler, D. (2012). The human-environment dialog in award-winning children’s picture books. *Sociological Inquiry* 82(1), 145-159. doi:10.1111/j.1475-682x.2011.00399.x
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokota, J. ve Kolar, J. (2008). Advocation for peace and social justice through children's literature. *Social Studies and The Young Learner* 20(3), 22-26.
- Yoo-Lee, E., Fowler, L., Adkins, D., Kim, K. S. ve Davis, H. N. (2014). Evaluating cultural authenticity in multicultural picture books: A collaborative analysis for diversity education. *The Library* 84(3), 325-347. doi:10.1086/676490