

Çocuk Edebiyatında Çokkültürlülüğün Temsili: Dünyanın Etrafında Dönen Resimli Hikâye Kitapları

Representing Multiculturalism in Children's Literature: Picture Storybooks Around the World

Emine Ulu, Firdevs Kapusizoğlu

Yazar Bilgileri

Emine Ulu 

Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
e.ulu@alparslan.edu.tr

Firdevs Kapusizoğlu 

Dr., Türkiye Maarif Vakfı, Akademik Faaliyetler ve Yayınlar Daire Başkanlığı,
firdevskapu@gmail.com

ÖZ

Çocuk edebiyatının çokkültürlü analizi; metni her türlü “öteki” açısından sorgulamak ve eserlerde tasvir edilen sosyal dünyaları anlamlandırmak için bir alan yaratır. Bu tür bir analiz; yazılan, resimlenen ve yayınlanan bir edebi eserde anlamın yalnızca dilden değil aynı zamanda güç ilişkileri ve toplumsal konular tarafından üretildiğini de göz önünde bulundurmaktır. Resimli hikâye kitaplarının çocukların öğrenme deneyimlerinin bir parçası haline geldiği düşünüldüğünde çokkültürlü okuma oldukça önem arz eder. Bu çalışmada, “Resimli hikâye kitaplarında çokkültürlülüğün temsili nasıldır?” sorusundan yola çıkarak çokkültürlülük teması altında konumlandırılan, son on yılda yayımlanmış, başlığında ve içeriğinde farklı kültürlerle, ülkelere dolayısıyla “dünya”ya vurgu yapan yedi resimli hikâye kitabı analiz edilmiştir. Analiz süreci, kimlik ve aidiyet, benzerlikler ve farklılıklar, deneyim ve kültürel özgünlük olmak üzere dört ana tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırma bulguları, söz konusu kitapların kültürel çeşitliliği metin ve görseller aracılığıyla sunma potansiyeline sahip olduğunu, ancak bu temsillerin derinlik ve özgünlük açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kültürel temsillerin bazı metinlerde yalnızca görsel çeşitlilikle sınırlı kaldığı, karakterlerin etnik kimliklerinin hikâyeye derinlemesine entegre edilmediği; buna karşın bazı kitaplarda ise kimlik, deneyim ve kültürel bağlamın anlatının merkezine yerleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda çalışmada, çokkültürlü çocuk edebiyatının kültürlerarası farkındalığı artırma, empatiyi geliştirme ve kültürel okuryazarlığı destekleme konusundaki eğitsel potansiyeli vurgulanmaktadır.

Makale Bilgileri

ABSTRACT

Anahtar Kelimeler

Çocuk edebiyatı
Çokkültürlülük
Resimli hikâye kitapları
Söylem analizi

Keywords

Children's literature
Multiculturalism
Picture books
Discourse analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 11.02.2025
Kabul: 05.09.2025

Multicultural analysis of children's literature provides a space to critically examine texts from the perspective of the “other” and to interpret the social worlds depicted within them. This type of analysis considers that meaning in a literary work - written, illustrated, or published - is produced through language, power relations, and broader societal issues. Given that picture storybooks have become an integral part of children's learning experiences, multicultural reading holds significant importance. This study investigates the question: “How is multiculturalism represented in picture books?” To this end, seven picture books published in the last decade, thematically centered on multiculturalism and featuring explicit references to different cultures, countries, and therefore the “world,” either in their titles or contents, were analyzed. The analysis was structured around four main themes: identity and belonging, similarities and differences, experience, and cultural authenticity. The findings revealed that while these books had the potential to convey cultural diversity through both text and illustration, the depth and authenticity of representation varied considerably. In some cases, cultural representations were limited to superficial visual diversity, with characters' ethnic identities not deeply integrated into the narrative. In contrast, other texts placed identity, lived experience, and cultural context at the core of the story. Within this framework, the study highlights the educational potential of multicultural children's literature in fostering intercultural awareness, developing empathy, and supporting cultural literacy.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Ulu, E. & Kapusizoğlu, F. (2025). Çocuk edebiyatında çokkültürlülüğün temsili: Dünyanın etrafında dönen resimli hikâye kitapları. *TEBD*, 23(3), 2645-2670. <https://doi.org/10.37217/tebd.1637593>

Giriş

Kültür; bir özgülük içerisinde toplumların duyuşuna ve düşünüşüne ilişkin temsil biçimlerine ve insan tarafından yaratılmış anlamlar sistemine atıfta bulunur. Kültürün içinde kimliklere, dile, aidiyete, dine, günlük rutinlere ve bunlar gibi çok geniş kapsamlı unsurlara ilişkin tanımlar mevcuttur. Çokkültürlülük ise bu unsurların çeşitliliğine ve katılımına, daha da önemlisi bunlar arasındaki güç yapılarına vurgu yapar. Burada herhangi tek bir kültürün veya tarihsel perspektifin küresel merkeziliğini reddeden bir dünya görüşünün altı çizilir (Madigan, 1993). Çokkültürlü yaşamın amacı sadece kültürel farklılıkları anlamak, kabul etmek ve takdir etmek değil, aynı zamanda marjinalleştirilmiş kültürlerle daha fazla ses ve otorite sağlamaktır. Kültürler arasındaki sosyal düzeni sosyal eşitlik ve adalet için nihai olarak dönüştürmektir (Cai, 2002). Çokkültürlü yaşam üzerine düşünmek birçok alanın işleyişi üzerine düşünmeyi de gerektirir. Küreselleşmenin akıl almaz bir hızla devam etmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişim hızı, ulaşımın kolaylaşması ve göç gibi sebepler sosyal, siyasî, ekonomik alanları çokkültürlülükle birlikte düşünmeyi zorunlu kılmıştır. Çünkü insan kültürel bir varlıktır ve belirli bağlamlarda ve tarihsel koşullarda nerede konumlandığını anlama merakı içindedir. Bütün alanlar bu merak duygusunu kendi karakteristik yönleriyle keşfederler ve buna yönelik cevaplar ararlar. Edebiyat ve eğitim çokkültürlülüğün sıkça tartışıldığı iki baskın alandır. Son yıllarda çokkültürlü eğitim ortamlarında bir arada yaşama kültürünü deneyimleyen öğrencilerin sayısındaki artış; öğretmenlerin meslekî gelişim programları, eğitim programları, eğitim ortamının yapılandırılması gibi süreçlerde çokkültürlülüğe dair içerikleri gündeme getirmiştir (Howrey ve Whelan-Kim, 2009). Bu sebeple ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çokkültürlü ülkelerde okul öncesi kademesinden itibaren 21. yüzyıl becerilerinin bir gerekliliği olarak mevcut eğitim programlarının tüm yönleriyle değişmesi ve geliştirilmesi yoluyla çokkültürlü eğitim programları uygulanmaktadır (U.S. Department of Education, 2000). Çokkültürlü edebiyat çokkültürlülüğün temsil boyutuyla ilgilenir. Çokkültürlü bir eğitimin amacı ise çoğu zaman böyle bir edebiyat aracılığı ile “öteki”nin nasıl oluştuğunu kavramaya çalışarak kendi özneliğimizi sorgulamak ve “biz”in kapsam alanını öğrencileri dâhil edecek şekilde genişletmektir. (Schwartz, 1995, s. 642). Fakat çokkültürlülük üzerine düşünmek; çocuk edebiyatında kültürel çeşitliliğin temsiline, eğitimde ise çokkültürlü çocuk edebiyatını neden ve nasıl kullanacağımıza ilişkin bir dizi endişeyi beraberinde getirir.

Çokkültürlü Çocuk Edebiyatı

Çokkültürlü edebiyat anlayışı; okuyucuları dilin, edebiyatın, okuryazarlığın ve toplumun hem araştırmacıları hem de yaratıcıları olarak yeniden konumlandırır. Edebî eser incelemeleri aynı zamanda kültürel analizi içerdiğinden bu türden incelemeleri daha kapsamlı sosyopolitik bağlam ve süreçlere yerleştirme gereği duyarız. Çocuk edebiyatı bir kültür ürünü olduğu kadar güç ilişkilerinin de bir kanıtıdır; sınıf, ırk ve cinsiyete dayalı güç ilişkilerinin toplumsal bir kopyasıdır (Botelho ve Rudman,

2009, s. 71). Bu sebeple çocuk edebiyatının eleştirel çokkültürlü analizi, toplumdaki dinamiklerin yazılanları ve yayınlananları nasıl etkilediğinin farkında olmak zorundadır. Özellikle “azınlık” diye tabir ettiğimiz, toplumun genelinden ayrışan çocukların okuryazarlık alanında yani edebî yazında görülebilir alanları oldukça sınırlı bir gelişim göstermiştir. Bu doğrultuda bu çocukların deneyimlediği yaşamları fark edebilmek, birlikte bir yaşam görüşü benimsemek hem akranları hem de yetişkinlikler tarafından oldukça zorlayıcı olmuştur. Batılı ülkelerde “beyaz orta sınıfın çocukları okulda okunan kitaplarda görülme ayrıcalığına sahipken” dini, etnik kökeni ya da sosyoekonomik özellikleri sebebiyle “ötekileştirilmiş çocuklar sınıf kütüphanelerinde ve sesli okumalarda nadiren özgün şekillerde görünür olmaktadır” (Currie, 2013’ten aktaran Sharma ve Christ, 2023, s. 3). Hatta daha özele odaklandığımızda bir ülkenin çocuk edebiyatı ürünlerinde aynı ülkenin farklı kültürel bölgelerini temsil eden çocukların seçimi noktasında bile benzer tekdüzelik göze çarpmaktadır. Bu durum, doğru bilginin ve okuryazarlığın geliştirilmesi açısından sorunludur çünkü belirli kültürlerin ve sosyal tarihlerin dışlanmasını içerir (Gadsden, 1993’ten aktaran Sharma ve Christ, 2023). Halbuki, tüm çocukların destekleyici metinlerin seçimi yoluyla kültürel açıdan kendilerini görmeleri (Sharma ve Christ, 2017) ve diğer kültürlerle pencereler sağlayan bu kitaplar aracılığıyla akranları tarafından görülmeleri önemlidir (Sims-Bishop, 1991). Fakat bu “görünür olma” durumunun çokkültürlü çocuk edebiyatı için doğru anlaşılabilirliği oldukça tartışmalıdır. Çeşitlilik, hoşgörü, kültürün çoğulluğu özellikle Amerika gibi çok uluslu ülkelerin birçok alanda ağırlıklı olarak beyaz olan bir yüz olmaktan, çok çeşitli renk ve kültürlere, ırklara ve dinlere sahip bir yüze dönüşen değişen yanını tanımlamak için kullanılan kelimelerdir (Willis-Rivera ve Meeker, 2002). Çoğu zaman “çokkültürlülük” kavramı, hâkim kültüre yalnızca “biraz renk katmak” şeklinde yüzeysel bir biçimde ele alınmaktadır; Hintli, Afrikalı ya da Meksikalı gibi farklı milletlere ait karakterlerin görsel veya yazılı metinlerde dekoratif unsurlar olarak kullanılması bu yaklaşımın tipik bir yansımasıdır (Madigan, 1993). Ancak çokkültürlülüğün kuramsal temelleri ve tanımları göz önüne alındığında kendisini çokkültürlü olarak tanımlayan çocuk kitaplarında bu kavramın nasıl işlendiği ya da işlenmesi gerektiği önemli bir tartışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel çeşitliliği yalnızca yüzeysel temsillerle sunmak yerine, çokkültürlü çocuk edebiyatı; farklı yaşam deneyimlerine, kimlik yapılarına ve kültürel kodlara dayalı bakış açılarını anlamaya yönelik daha derinlikli bir anlatı sunma potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, çokkültürlü edebiyat ürünlerinin benimsediği anlatım üslubu ve içerik kurgusu, kültürlerarası farkındalığı geliştirmeyi hedefleyen kapsayıcı bir yaklaşım üzerine inşa edilmelidir.

Kültürel çeşitliliğin edebî temsili kurgu için bir noktada sorun teşkil eder. Çeşitliliğe ilişkin tasvirler olay örgüsünde işlevsel olarak ifade edilmediği sürece etkisiz ya da müdahaleci olma eğilimindedir (Stephen, 2000). Diğer bir ifadeyle çokkültürlülüğün temsili, farklı kültürlerden yüzeysel kesitlerle herhangi bir kültürü merkeze almak yerine çoklu bakış açılarıyla kültürlerarası ilişki ağları

sunma amacı taşımalıdır. Higgins (2000), çokkültürlü çocuk edebiyatı eserlerini değerlendirmek için Day (1994), Sims-Bishop (1991) ve Slapin vd.'nin (1992) çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği kontrol listesinde çokkültürlü edebiyatın “kaliteli” olduğunu gösteren birkaç ölçüt üzerinde durur: Edebî kalite, kitaptaki kahramanların rolü, stereotipleştirme, yaşam tarzlarının sunulma şekli, diyalogların yapılandırılması, başarı standartlarının bir merkeze göre yapılmaması, çocuğun kendi imajı üzerindeki olası etkiler, çizimler, farklı kültürden karakterler arasındaki ilişkiler. Salas vd. (2002) de çalışmalarında benzer noktalar üzerinde durarak karakterlerin, ortamın, temaların, resimlerin, cinsiyet rollerinin, gruplar arasındaki kültürel etkileşimin ve eleştirel düşünmeye yol açmanın önemini vurgular. Çokkültürlü edebiyatın temsilinde birçok ölçüt olsa da bu temalardaki ortak yön kültürel özgünlüğün yakalanmış olmasıdır. Kültürel özgünlük; ele alınan kültürün otantikliğini tüm değer ve unsurlarıyla yansıtmak şeklinde temsil ve tasvir edilmesi anlamına gelir. Aynı zamanda “ilgili kültürün üyeleri tarafından kabul edilebilir, onaylanabilir ve barındırılabilir tasvirler içeren ve aşağılayıcı algıların olmadığı bir kurguyu ifade eden geniş bir terimdir” (Lee ve Mentzer, 2021, s. 56). Kültürel özgünlük için bu tür faktörler, ilgili kültüre ilişkin otantik seçimlerin yapılabilmesi için herhangi bir ideolojinin alt okumalarına karşı çok sesli bir okuma geliştirilebileceği anlamına gelir. Böylelikle kültürel özgünlüğe sahip çokkültürlü bir edebiyatın amacı; “farklılığı zenginlik kabul ederek çokkültürlü öznelerarasılık yanılması altında yabancılaştırılmış özneler üretmek değil; öznelliklerin harmonisini yakalamaktır” (Stephen, 2000, s. 56).

Edebiyat, yalnızca gerçekleri değil, insan olaylarını ve insanlık durumunu anlattığı için zihinleri değiştirmekten daha fazlasını yapar; “insanların kalbini değiştirir.” (Rasinski ve Padak, 1990, s. 577). O halde edebiyatı işlevsel hale getirmenin en önemli yolu onu okuruyla buluşturmadır. Bir kitabın çokkültürlü edebiyat olarak işlevlerini nasıl yerine getirebileceği sorusunun cevabı, özellikle alımlayanın çocuklar olduğu hedef kitle için eğitim ortamlarında saklıdır. Çünkü çocuklar okuma bilmediklerinden ya da henüz yeni öğrendiklerinden kelimelerle birlikte görüntülere tepki verirler. Görsel sunumla ve içeriğin tasvir biçimleriyle özdeşleşerek kitaplarla ve okumayla bağlantı kurarlar (East ve Thomas, 2007). Bu sebeple okuma eğitiminde çokkültürlü bir kitabın benimsenmesi kritik bir konudur; kültürel meselelerle ilgili duyguları ve çocukların kitapta tasvir edilen belirli kültürlere yönelik içselleştirip sürdürdüğü inançları beraberinde getirir (Lee ve Mentzer, 2021). Bu süreci doğru yönetmek; bir taraftan çocukların dünyadaki çeşitliliği görmelerine olanak tanırken diğer yandan farklı çocuk gruplarının benzerlikleri ve farklılıkları üzerine bir görüş sağlayarak çokkültürlü eleştirel bir okuryazarlık geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çokkültürlü edebiyat üzerine içeriğe ve okura yönelik bütün olası düşünceler onu neden ve nasıl kullanacağımıza ilişkin soruya bir cevap bulmayı gerektirir.

Çokkültürlü Edebiyatın Eğitsel Gücü: Deneyim, Temsil ve Diyalog

Çocuklar, yetişkinlerle kıyaslandığında deneyim eksikliğinden dolayı kendilerini bazı durumlar karşısında tekinsiz ve belirsiz hissedebilirler. Erken yaşlarda aidiyete, kabullere ve kültürel farklılıklara ilişkin yargılar gibi soyut durumları kavramak zorlayıcı olabilir. Henüz somut işlemler döneminde oldukları için gerçek hayatta yaşanan somut örneklerle ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple karakter değerlerinin içselleştirilmesi ve çokkültürlülük, bir doktrin sistemine bağlanarak gerçekleştirilemez (Cahyaningtyas, 2022). Çocuk edebiyatı bu deneyimi onlara sunmak için oldukça işlevsel özellikler taşır. Sahip olduğu görsel ve sözsöz gerçeklik aracılığıyla çocuklara kendilerini keşfetmeleri, gelecekteki muhtemel versiyonlarıyla bağlantı kurabilmeleri ve bu doğrultuda karakter geliştirmeleri için deneyimler yaratır. Yaşama ve topluma uyum sağlamanın temelinde bu deneyimler yer alır. Ve çocuklar uyum sağlamaya çalışırken bile başkalarının kendi farklılıklarına saygı duyduğunu ve bir kimliğe sahip olduklarını bilmek isterler (East ve Thomas, 2007). Kendi dünyalarının gerçekleriyle bağlantılı algılardan yola çıkarak metinlerin sunduğu deneyimler aracılığıyla kimliklere ilişkin yeni algılar geliştirmek, çokkültürlü çocuk edebiyatını birçok kimliğin muhatabı olduğu diyalogun ilk odak noktası olarak kullanmak anlamına gelir. Bu diyalogun doğru bir şekilde inşası ve eğitimsel bir amaca hizmet etmesi için birbiriyle ilişkili iki önemli soru şu şekildedir: “Edebiyat, öğrencilerin önemli toplumsal olayları egemen kültürün parçası olmayan grupların bakış açısından görmelerine nasıl yardımcı olabilir? Edebiyat, toplumdaki çeşitli etnik gruplarla ilgili sorunların tanımlanması, analiz edilmesi ve bunlara göre hareket edilmesi için bir katalizör olarak nasıl kullanılabilir?” (Rasinski ve Padak, 1990, s. 578).

Çokkültürlü bir eğitim ortamının öncelikle doğru temsil yolları bulmuş kaliteli çokkültürlü edebiyat eserlerine ihtiyacı vardır (Gültekin, 2022; Rasinski ve Padak, 1990). Ancak ülkelerin ırksal ve etnik heterojenliğinin okullarda yaygınlaşması ve sınıfların giderek daha çok kültürel çeşitliliği barındırması; yalnızca edebî olarak tasvir ve temsil etmenin yeterli olmadığını aynı zamanda bu temsil biçimlerinin tartışılmasını kolaylaştıracak iletişim biçimlerini bulmanın gerekliliğini de gösterir (Buell, 2004). Öğretmenler tarafından yapılan doğru kitapların seçimi ve bu kitaplarla tasarlanan etkileşimli okuma etkinlikleri, çocukların sesini duyurabilecekleri alanlar yaratmak, azınlık kökenli çocukların katılımlarını desteklemek için kültürel ve dilsel bilgilerini kullanma fırsatları sunar (Sharma ve Christ, 2023). Anlama ve kelime bilgisi stratejileri çokkültürlü edebiyatla birlikte öğretildiğinde, çocuklar çokkültürlü edebiyatın içerdiği küresel mesajlarla anlamlı bağlantılar kurarlar (Harper ve Brand, 2010). Kültürel özgünlük içeren çokkültürlü çocuk kitaplarının kullanılması, stereotiplerle yüzleşmek için önemli bir kaynak olabilir; öğrencilere bir metni eleştirel bir bakış açısıyla yeniden yapılandırma fırsatı sunarak derinlemesine çokkültürlü bir eğitime yol açabilir (Lee ve Mentzer, 2021). Çokkültürlü edebiyat ve edebiyatla ilgili etkinlikler, gelişimsel olarak uygun yollarla öğretim programına dahil edildiğinde çocuklar insan grupları içindeki ve arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkararak hem

farklılıklara hem de ortak noktalara değer vermeyi öğrenirler (Harper ve Brand, 2010). Çocuklara yönelik çokkültürlü edebiyat aynı zamanda karar alma ve sosyal eylem modelinde de önemli bir rol oynar. Analiz ve eylemin yerini tutacak bir şey olmasa da öğrencilere çözülmesi gerekebilecek sorunları tanıtabilir; “varsayımsal vakaların analizi için “hammadde” sağlayabilir ve çocukların eylem planının bir parçası olabilir.” (Rasinski ve Padak, 1990, s. 578). Böylece çokkültürlü alanyazın öğrencilerin daha geniş bir bakış açısı oluşturmalarına yardımcı olarak öğrenme merakını teşvik eder (Iwai, 2015). Bütün bunlar çocukların kültürel okuryazarlıklarını geliştirmek ve azınlık çocuklarının topluma entegrasyonu bakımından önemlidir.

Çokkültürlü çocuk edebiyatının neden kullanılması gerektiği konusunda özellikle son yıllarda yaygınlaşan fikir birliği, onu nasıl kullanmamız gerektiği ile ilgili birtakım düşünceleri beraberinde getirir. Araştırmalar doğru bir içeriğin seçilmesinin ardından çokkültürlü bir eğitim ortamının tasarımı için öğreticilere önemli sorumluluklar yükler. Bu kitapların yer aldığı etkileşimli okumalarda; yöneltile soruların çocukların eleştirel düşünmelerini teşvik edecek ve çeşitli farkındalıklarını geliştirecek şekilde tasarlanmaları gerektiği (Iwai, 2015), çocukların içerikte temsil edilen durumla ilgili kendi deneyimlerinin/anlatılarının olup olmadığına ilişkin bağlantıların kurulmasının önemi, hikâyeleri tartışırken çocukların diyalogları boyunca belirlenen ana temaların neler olduğu ve eğitimcilerin bu diyaloglar aracılığı ile çocukların algıları hakkında neler öğrenmeleri gerektiği (Madigan, 1993), öğretmenlerin kendi deneyimlerini kullanarak içeriği daha iyi kavrayabilmek için çocuklara bağlamsallaştırma fırsatını sunabilmeleri (Faragó, 2023) gibi yeterliliklerin altı çizilmektedir. Çokkültürlü edebiyat öğretiminde, öğretmenlerin okur tepkilerine uygun yanıtlar geliştirmeleri önemlidir. Bu kitapların sınıf içinde kullanımı görüldüğünden daha karmaşık olabilir. Cai (2022) kitabında, çokkültürlü edebiyatı okur-tepki kuramı bağlamında kullanmak için çok boyutlu bir model önermektedir. Üç boyutlu oluşturulan bu modelde; bilişsel-gelişimsel boyutu anlama, yorumlama, karmaşık ilişki; duygusal-tutumsal boyutu tercih, özdeşleşme, katılım, direnç, ırksal tutum; sosyal-komünal boyutu ise yorumlayıcı topluluk, anlam müzakereleri ve kültürlerarası gerilim temaları oluşturmaktadır. Tüm bunlar çokkültürlü edebiyatı kullanmanın sabit, sık ve belirli olgulara odaklanan yöntemlerin değil; çoklu bakış açılarını yansıtan, farklı eğitim ortamları ve bireyler için dönüştürülebilen, çokkültürlü pedagojiye birden fazla yoldan ulaşabilen yöntemlerin olanaklarını açıklamaktadır. Bu çalışmada ilgili alanyazından yola çıkarak “Seçili resimli hikâye kitaplarında çokkültürlülüğün temsili nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çokkültürlülüğü ele alan resimli hikâye kitaplarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma deseni (Merriam, 2009) kullanılmıştır. Nitel araştırma; bireylerin veya grupların bir sosyal

soruna atfettikleri anlamlara değinen araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçeve ile başlar ve araştırmacılar; çalışmalarında tümevarım ve tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2013, s. 45). Bu çalışmanın problem durumu “Resimli hikâye kitaplarının çokkültürlülüğün anlaşılmasına yönelik potansiyeli nedir?” sorusu etrafında şekillenmiştir.

İnceleme Nesnesi

Bu araştırmanın inceleme nesnelerini, çokkültürlülük teması çerçevesinde anlamlı bir bağlam sunan, başlığında ve/veya içeriğinde "dünya" kavramına doğrudan atıf yapan, son on yıl içerisinde yayımlanmış, güncelliğini koruyan ve pedagojik olarak çocuklara yönelik nitelik taşıyan yedi resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Tablo 1’de inceleme nesnelere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kitapların seçiminde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

1. Tematik Uygunluk: Kitapların içeriğinin çokkültürlülük, çeşitlilik, kültürlerarası farkındalık, aidiyet ve kapsayıcılık gibi konulara doğrudan ya da dolaylı biçimde yer vermesi.
2. Zamana Duyarlılık: Kitapların 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış olması ve bu yönüyle güncel sosyal ve pedagojik meselelerle ilişkili bir bağlam sunması.
3. Başlık ve İçerikte “Dünya” Vurgusu: Kitapların adında, görsellerinde veya anlatı yapısında “dünya” kavramına yer verilerek küresel bir perspektif önerilmesi. Bu vurgu, metinlerin küresel vatandaşlık, çeşitlilik ya da birlikte yaşama kültürü gibi değerleri taşıma potansiyelini güçlendirmektedir.
4. Resimli Kitap Niteliği: Metinlerin görsel unsurlarla desteklenmiş olması, yani resimli çocuk kitabı türünde yer alması. Bu tercih, çokkültürlü temaların sadece sözel değil aynı zamanda görsel olarak da temsil edilmesini mümkün kılmaktadır.

Tablo 1. İnceleme Nesneleri

<i>Eser</i>	<i>Özgün Adı</i>	<i>Yazar</i>	<i>Çizer</i>	<i>Yayınevi</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Hedef Kitle</i>
Dünyanın Çocukları (DÇ)	Children of The World	Nicola Edwards	Andrea Stegmaier	Fibula	2023 (2. b.)	6+
İşte Benim Bir Günüm (İBBG)	This is How We Do It	Matt Lamothe	Matt Lamothe	Redhaouse Kidz	2022 (11. b.)	5+
Dünya Kadar Çocuk (DKÇ)	-	Saniye Bencik Kangal	Mavisu Demirağ	Turta Kitap	2021	6+
Herkes Burada! Bizim Rengarenk Yaşamımız (HB)	Alle Da! Unser Kunterbuntes Leben	Anja Tunkermann	Tine Schulz	Kırmızı Kedi	2017	6+
Dünya Turuna Çıkmak İsteyen Kurt (DTÇİK)	Le loup qui voulait faire le tour du monde	Orinanne Lallemand	Éléonore Thuilier	Yapı Kredi Yayınları	2022 (6. b.)	6+
Galiba Hışırđıyorum (GH)	-	Sema Aslan	Cansu Dinç	İletişim	2020	6+
Arkadaşım Korku (AK)	Me and May Fear	Francesca Sanna	Francesca Sanna	Taze Kitap	2021 (4. b.)	5+

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle, çokkültürlü çocuk edebiyatına ilişkin temel kaynaklar (Botelho ve Rudman, 2009; Cai, 2002; Higgins, 2000; Madigan, 1993; Sharma ve Christ, 2023) taranarak çokkültürlülüğün çocuk edebiyatındaki yansımaları kuramsal düzeyde analiz edilmiştir. Bu kapsamda kimlik, aidiyet, farklılıklara saygı, ötekilik, göç ve yer değiştirme, kültürel temsil ve toplumsal eşitlik gibi temalar öne çıkmıştır. Elde edilen bu tematik çerçeve, çalışmanın inceleme nesneleri olan resimli çocuk kitaplarını analiz etmek üzere bir ön analiz formu oluşturmada kullanılmıştır. Ön analiz formunda belirlenen yedi tema; isimlendirme ve birbiri ile ilişkili olma durumlarına göre düzenlenmiş ve dört ana temaya indirgenip adlandırılmıştır: Kimlik ve aidiyet, benzerlikler ve farklılıklar, deneyim ve kültürel özgünlük. Ayrıca analiz sürecinde, önceden belirlenen temaların dışında kitapların içeriklerinden türeyen bazı alt temalar da kodlama aşamasında gösterge yapısına dâhil edilmiştir. Böylece temalar hem kuramsal temellere hem de veriye duyarlılığa dayalı olarak oluşturulmuştur. Her bir kategoriye/temaya yönelik göstergelerin belirlenmesinde ve kodlama sürecinde analizi yönlendiren temel sorular şu şekildedir:

1. Kimlik ve Aidiyet

- Metindeki karakter(ler) kendilerini nasıl tanımlıyor?
- Karakter(ler) aidiyet hissettikleri sosyokültürel unsurlara (aile, millet, din, kültür) nasıl bağlanıyor?
- Aidiyet hissini güçlendiren ya da zedeleyen olaylar nelerdir?
- Karakterlerin “öteki” olarak konumlandığı durumlar var mı?
- Kitapta “biz” ve “onlar” ayrımı nasıl kuruluyor ya da yıkılıyor?
- Görseller kimliği temsil eden unsurları nasıl yansıtıyor (kıyafet, renk, simge vb.)?

2. Benzerlikler ve Farklılıklar

- Karakterler arasındaki kültürel, etnik, dilsel ya da fiziksel farklılıklar nasıl ele alınmış?
- Kitap, bu farklılıkları bir çatışma unsuru mu yoksa zenginlik olarak mı sunuyor?
- Ortak değerler ya da duygular (yardımlaşma, dostluk, empati vb.) farklılıkların ötesine geçebiliyor mu?
- Farklılıklara karşı hoşgörü, anlayış ya da dışlama hangi yollarla inşa ediliyor?
- Benzerlikler kültürel uyumun inşasında nasıl bir rol üstleniyor?
- Görseller, farklılıkları nasıl temsil ediyor ve bu temsiller hangi mesajları taşıyor?
- Bir arada yaşama kültürünü oluşturmada benzerlikler ve farklılıklardan nasıl yararlanılıyor?

3. Deneyim

- Karakter(ler) yeni bir kültürel çevreyle karşılaştığında nasıl tepkiler veriyor?
- Göç, ayrılık, kayıp, yabancılık, bir arada yaşama, farklı diller ve kültürlerle temas gibi deneyimler nasıl aktarılmış?
- Hikâyede yer alan olaylar karakterin dönüşümüne nasıl katkıda bulunuyor?
- Okurların özdeşim kurabileceği deneyimsel sahneler metinde nasıl yapılandırılmış?
- Görseller deneyimi doğrudan ya da dolaylı olarak nasıl destekliyor (örneğin, mekânlar, yüz ifadeleri)?

4. Kültürel Özgünlük

- Kitapta anlatılan kültür(ler) ne kadar özgün ve otantik şekilde sunulmuş?
- Metin ya da görseller kültürel stereotipleri tekrar mı ediyor yoksa onları sorguluyor mu?
- Gelenekler, ritüeller, yiyecekler, kıyafetler, dil kullanımı vb. unsurlar özgün biçimde temsil ediliyor mu?
- Kültürel içerikler yüzeysel olarak mı sunuluyor yoksa bu içerikler karakterlerin davranışları ve kararlarıyla bütünleşmiş mi?
- Kültürel bağlam, olayların gelişimini ve karakterin bakış açısını nasıl şekillendiriyor?

Güvenirlilik

Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle veri analizi sürecinde iki araştırmacı, her bir resimli çocuk kitabını bağımsız olarak incelemiş, kodlama aşamaları ayrı ayrı yürütülmüştür. Kodlayıcılar arasında anlam birimlerinin eşleştirilmesinde ve belirlenen göstergelerin ilgili temaya atanmasında ortaya çıkan görüş ayrılıkları karşılıklı tartışılarak uzlaşıya varılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül doğrultusunda yapılan hesaplamada, kodlama güvenirliği %93 olarak bulunmuştur. Analiz edilen yedi kitaptan ikisinin bazı maddelerle ilgili kodlayıcı anlaşmazlığı nedeniyle yeniden analiz edilmesi gerekmiştir. Bu nedenle, çelişkili maddeler üçüncü bir alan uzmanı tarafından yeniden değerlendirilerek analiz sonuçları çapraz kontrol yoluyla doğrulanmıştır. Araştırma süreci boyunca tüm veriler detaylı biçimde belgelenmiş, analiz süreci şeffaf şekilde raporlanmış ve yorumların doğrudan veri ile temellendirilmesine özen gösterilmiştir. Analizlerin özgünlüğünü sağlamak için araştırmacılar her bir maddeye ilişkin görsel ve ifadeler sunmuşlardır. Kitap resimlerinin kullanımı için yayınevlerinden de izin alınmıştır. Böylece araştırmanın iç tutarlılığı ve güvenirliği nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada ayrıntılı okumalardan sonra seçilen yedi kitabın çokkültürlü anlatı analizini yaparken dört ana tema belirlenmiştir: Kimlik ve aidiyet, benzerlikler ve farklılıklar, deneyim ve son olarak kültürel özgünlük. Okumalar; yazarları her bir tema için farklı göstergelere ve temsil biçimlerine ulaştırmıştır. Temalar ve göstergeler ilgili tablolarda belirtilmiş ve tabloların altında bu göstergelerin kitaplardaki en çarpıcı temsilleri açıklanmıştır. Tablo 1’de incelenen kitaplara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Kimlik ve Aidiyet

Çokkültürlülük kapsamında ele alınabilecek resimli hikâye kitaplarında kimlik ve aidiyet unsurunun temsili anlatının iskeletini oluşturur. Diğer temalar hem bireysel hem de toplumsal olarak inşa edilen kimlik ve aidiyet unsurunun üzerinde şekillenir. Nitekim benzerliklerin/farklılıkların, deneyimlerin ve son olarak özgünlük sorgusunun oluşması için kişinin ya da toplumun önce “var” olması yani bir kimliğinin ve aidiyet duygusunun vücut bulması gerekir. Tablo 2’de bu temaya ilişkin alt göstergeler belirtilmiştir.

Tablo 2. Resimli Hikâye Kitaplarında Kimlik ve Aidiyete İlişkin Göstergeler

Tema	Göstergeler
Kimlik ve Aidiyet	➤ Bireysel kimlik ➤ Toplumsal-ulusal kimlik ➤ Kültürel kimlik ➤ Mesleki kimlik ➤ Coğrafi kimlik ➤ Kolektif hafıza ve tarih bilinci ➤ Mekânsal aidiyet ➤ Toplumsal aidiyet: ilişkiler, katılım ve etkileşim ➤ Kimliğe ve aidiyete ilişkin semboller (Bayraklar, logolar, işaretler vb.)

Kimliğe ait ilk gösterge kişinin birey olarak kendi kimliğinin bilincinde olmasıdır. Kitapların üçünde (AK, DKÇ, HB) bu göstergenin bulguları tespit edilmiştir. AK’de -karakter isimlerine yer verilmeyen bir kitap olmasına karşın- kimliğe ilişkin güçlü bir temsil sunulmaktadır. Ana karakter olan küçük kız daha kitabın ilk sayfalarında, “*Tanıştırayım arkadaşım korku o benim herkesten gizlediğim sırrım.*” diyerek okura kendi varlığına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Buna karşılık, bazı kitaplar karakteri bilinçli bir öz-tanım yerine klişe ifadelerle tanıtmaya odaklanan bir temsil sunar. Bu kitaplarda bireysel kimlik daha çok “*Adım bu. Burada yaşarım. Bu dili konuşurum.*” gibi cümlelerle ifade edilmektedir. İncelenen eserlerin kimliğin temsiliinde en çok bu noktadaki yetersizliği dikkat çekicidir. Bununla birlikte birkaç kitapta kişinin kimliğinin bir parçası olarak isimlerin ve adlandırmanın önemi vurgulanmaktadır. AK bireylerin isimleriyle kimlikleri arasındaki ilişkiyi çarpıcı sözlerle işaret etmiştir: “*Korku okulu pek sevmiyor. Öğretmen adımı yanlış söylediğinde sinirleniyor ve daha da büyüyor. Ben öğretmenin istemeden yanlış söylediğini biliyorum ama gel de Korku’ya bunu anlat.*”

Toplumsal/ulusal kimlik; dili, dini, inançları, gelenekleri ve normları da kapsadığından kültürel kimlik ile iç içedir. Bu kapsamda bu iki göstergeye ilişkin temsilin ortak olarak kitapların çoğunluğunda yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin HB’de anadil üzerinden toplumsal/kültürel kimlik ile mekânsal aidiyet arasında ilişki kurulmaktadır: *“Anadili insana kendi evinde hissettirir. Bu yüzden insanlar çocuklarıyla kendi dilinde konuşmak isterler.”* Mesleki kimliğe ilişkin temsil yalnızca iki kitapta (HB, İBBG) dikkat çekmektedir. Daha çok öğretici bir içerikle tasarlanan bu kitaplardan olan İBBG’de *“Bu benim öğretmenim”* başlığı altında farklı kültürlerle ilişkin öğretmen görünümüne yer verilmiştir. HB’de ise karakterlerin ülkelerinden ayrılma sebeplerinden biri olarak bir doktor çizimi eşliğinde mesleki kimlik gösterilmiştir: *“Bazıları yaptıkları işe ihtiyaç duyulan bir başka ülkeye giderler.”* Coğrafi kimlik; DÇ, DKÇ, DTÇK kitaplarında tarımsal faaliyetlere, ülkelerin meşhur yiyeceklerine ve iklime atıfta bulunarak çizilmektedir. AK’de bu temsil biçiminden farklı olarak nüfusa ilişkin daha soyut bir anlatı tarzı dikkat çeker: *“Doğduğum kalabalık ülkesi gerçekten çok kalabalıktı. Öyle büyük, aman öyle büyük bir kalabalıktı ki bu, içinde cümlelerin sonuna koyduğumuz nokta kadar boşluk ya vardı ya yoktu.”*

Kolektif hafıza ve tarih, bir topluluğun geçmişine dair oluşturulan ortak bir anlamdır. Bu sebeple bu göstergeye ilişkin ortak ve yaygın bir perspektif aidiyeti etkiler. Örneğin HB’de tarihte yaşanmış bir savaş, göç sebebi olarak verilmiş ve hafızadaki mekân üzerine müzik aracılığıyla özlem dile getirilmiştir: *“Annem Almanya’ya tek başına ailesi olmadan gitmiş çünkü Eritre’de savaş varmış. Burada bir müzik yurdunda yaşamış ve müzikle uğraşmış. Şimdi hala Eritre ezgileri taşıyan şarkılar söylüyor.”* İlişkileri, katılımı ve etkileşimi ifade eden toplumsal aidiyet; AK, DTÇK, DKÇ kitaplarında işlenmektedir. Özellikle herhangi bir sebeple göç edilen ülkelerde karakterlerin katılımı ve etkileşimi redderek ya da bunlara karşı korku geliştirerek toplumsal aidiyet noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir.

Mekânsal aidiyet yalnızca iki kitapta (AK ve DTÇK) göze çarpmaktadır. DTÇK’de birçok ülkeye seyahat ettikten sonra evine dönen Kurt, yuvaya dönme hissini eşsizliğini tasvir eder: *“Eve dönünce derin bir nefes alıp ‘oh beee eve dönmek ne büyük mutlulukmuş’ diyerek memnuniyetini dile getirdi.”* Son olarak kimliğe ve aidiyete ilişkin sembollerin ülke bayrakları yoluyla yalnızca DTÇK’da yer aldığı görülmüştür. Kimlik ve aidiyete ilişkin görseller Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yeni -göç sonrası- toplumsal hayata aidiyet hissedilmediğinden “Korku” çocuğun diğerleriyle oynamasına izin vermiyor (Arkadaşım Korku, 2021)



Şekil 2. Göçmen ailenin “yeni yer”deki ilk gününe dair yabancılık duygusunun temsili (Galiba Hışırđıyorum, 2020)

Benzerlikler ve Farklılıklar

Resimli hikâye kitaplarında kültürlerarası benzerliklerin ve farklılıkların temsili, çeşitli deneyimleri kucakladığından çokkültürlülüğe dair farkındalık yaratmada oldukça önemli bir rol üstlenir. Ayrıca kitabın ya da kitap aracılığı ile bir eğitim ortamının amaçladığı uyum, esneklik, empati ve sağduyu gibi olgulara bu kavramsallaştırma üzerinden gidilir. Tablo 3’te bu temaya ilişkin göstergeler sunulmuştur.

Tablo 3. Çokkültürlü Resimli Hikâye Kitaplarında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Göstergeler

Tema	Göstergeler
Benzerlikler ve Farklılıklar	➤ Adlandırma/Seslenme
	➤ Dil
	➤ Din ve inanç
	➤ Mutfak ve sofr kültürü
	➤ Giyim
	➤ Özel günler ve ritüelleri: bayramlar, kutlamalar, törenler vb.
	➤ Tedavi/Şifa yöntemleri
	➤ Aile yaşamı
	➤ Oyun ve oyuncak kültürü
	➤ Müzik, eğlence ve spor kültürü
	➤ Mimari ve mesken biçimleri
	➤ Ulaşım biçimleri: okul yolu vb.
	➤ Okul kültürü: öğrenme biçimleri, üniforma, sınıf ortamı, eğitim anlayışları vb.
	➤ Tutumlar
	➤ Genetik: ten rengi, saç rengi vb.
	➤ Coğrafya
	➤ Kahramanların ülkelerinden çıkma nedenleri
	➤ Basit yaşamsal eylemler ve günlük rutinler
	➤ Duygu durumları: acı, yalnızlık çekmek, korkmak, anlaşılmamak, yabancılık çekmek, özlemek, aile bireylerinden farklı hissetmek vb.
	➤ Çocukluk: farklı kültür aynı çocuk

Benzerliklerin ve farklılıkların kültürlerin çoğulluğunu, çeşitliliğini ve zenginliğini vurgulamada kitapların başvurduğu ilk yöntem olduğu açık bir şekilde görülür. Fakat bunlar bazen,

eserlerde ansiklopedik bilgi olarak kalmakta ve anlatısal bir gelişim gösterememekte bazen de hem görsellerde hem de metinde tanışılan kültürü yeni bir merkez haline getirmekten kaçamamaktadır.

Dil, din ve inanç, adlandırma/seslendirme, mutfak ve sofrası kültürü, kılık-kıyafet, özel günler, tedavi/şifa yöntemleri, aile yaşamı ve oyun gibi göstergeleri genel olarak kültür başlığında ele almak mümkündür. Adlandırmanın/Seslendirmenin, kişinin kimliğini ve aidiyet duygusunu yansıtmada önemli bir rolü vardır. İsmimizin ne olduğu ile bize nasıl seslenildiği “tanıdık” ve “yabancı” olma durumunu da açığa çıkarır. Bu göstergelere HB ve İBBG olmak üzere iki kitapta yer verilmiş, farklı ülkeden çocukların isimleriyle birlikte onlara nasıl seslenildiği de belirtilmiştir. Dil; çokkültürlülüğün yapı taşı olarak ülkeler arası farklılıkları anlatmada incelenen tüm kitaplarda bir gösterge olarak verilmiştir. Örneğin; İBBG’de isimlerin yazılışı, alfabe ve işaret dilindeki farklılıklar belirtilmiştir. Din ve inançla ilişki göstergeleri, DKÇ, HB ve DÇ kitaplarında yer almaktadır. HB’de dini bayramlar belirtilirken DÇ’de birçok ülkenin batıl inançları da ifade edilmektedir: *“Macaristan’da masanın köşesine oturmak uğursuzluktur”*. Kılık-kıyafetteki farklılıklar bütün kitaplarda ve özellikle görsellerde dikkat çekmektedir. Mutfak ve sofrası kültürü dört kitapta öne çıkmaktadır (DÇ, DKÇ, DTÇK, İBBG). Akşam yemeğinde aile üyelerinin birlikte ya da ayrı olması, yerde ya da masada oturması gibi görseller sofrası kültürünü yansıtmaktadır. İBBG’de farklı ülkelerde kahvaltıda ve akşam yemeği rutinlerinde ne tür yiyeceklerin yer aldığı dile getirilmiştir: *“Peru’da tavuklu biberli pilav ve haşlanmış plantain ile güne başlayan bir çocuk Japonya’da miso çorbası ile güne başlıyor.”* Özel günlere ilişkin ayrıntılar dört kitapta yer almaktadır: HB, DÇ, DKÇ, DTÇK. Doğum günü, düğünler ve bayramlar şeklinde ifade edilen bu günler DKÇ’de farklılığı göstermesi açısından şu şekilde belirtilmiştir: *“Sen Ramazan Bayramı’nı kutlarken ben Paskalya Bayramını karşılıyorum.”* Tedavi ve şifa yöntemlerinin yer aldığı tek kitap Dünyanın Çocukları’dır. Bu kitapta bilgilendirme şeklinde farklı ülkelerin farklı hastalıklar için iyileşme yöntemleri açıklanmıştır. Ailedeki kişi sayısı, büyük anne ve büyük baba ile yaşama gibi görseller ve içerik; İBBH, GH ve DÇ kitaplarında aile kültürünün göstergeleri olarak sunulmuştur. Oyun ve oyuncak kültürü, ana kahramanı genellikle çocuklar olan çokkültürlü hikâye kitapları için belirgin bir unsurdur. Kitapların hepsinde bu gösterge yer almaktadır. Bu gösterge ile ilgili olarak DÇ’de *“Oyuncak bebekler her yerdedir ama ülkeden ülkeye değişir.”* cümlesiyle oyun kültürünün evrenselliği ile oyuncakların çeşitliliği/zenginliği vurgulanmaktadır. Müzik, eğlence kültürü göstergesi de kitapların çoğunluğunda yer alırken ülkelerin öne çıkan spor tercihlerine ilişkin ifadeler DTÇK, İBBG ve DÇ kitaplarında geçmektedir. Ülkelerin mimarisine yönelik farklılıklar ünlü yapıları, mutfak ve mesken biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; İBBG’de bir çocuk *“Uganda’da bir köyde kereste ve çamurdan yapılmış bir köyde otururken başka bir çocuk Ural Dağları’nın yakınında bir madenci kasabasında bir apartmanın ikinci katında oturuyor.”* Ulaşım biçimleri arasındaki farklılıklar özellikle okul yolu şeklinde ifade edilmiştir: *“Uganda’da yarım saatlik bir yürüyüşle, okaliptüs ve muz ağaçlarının arasındaki bir patikadan okuluna giden*

çocuk, Hindistan'da çok kalabalık bir şehirde, yollarda özgürce gezen ineklerin olduğu caddelerden bir minibüsle okula gider." Okul kültüründeki farklılıklar; kılık-kiyafet, öğrenme biçimleri, sınıf ortamı ve eğitim anlayışları gibi göstergeler üzerinden İBBG, DÇ ve AK olmak üzere üç kitapta temsil edilmiştir. Örneğin İBBG'de Peru'da birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören çocuklar, Japonya'da farklı dersler öğrenirken sınıflarının temizliğinden sorumlu çocuklar, İtalya'da parklar, ormanlar, müzeler gibi ortamlarda eğitimlerine devam eden çocuklar görseller eşliğinde sunulmuştur.

Ülkelere göre farklılık gösteren tutumlar; önyargılar, yanlış anlaşılmalara, normal veya anormal karşılanan durumlar şeklinde yer bulmaktadır. Dünyanın Çocukları kitabında bu gösterge *"Japonya'da erişteyi şapırdatarak yemek beğendiğinizi gösterir. Etiyopya'da arkadaşları ve aileyi elle beslemek gelenektir."* şeklindeki cümlelerle ifade edilmiştir. Genetik farklılıklar kitapların hepsinde görsel olarak yer almaktadır. Birkaç kitap haricinde dış görünüme ilişkin bu farklılık yalnızca görsellere eklenmiş, okura çocuk karakterlerin buna ilişkin durumları deneyimlediği bir anlatı sunulmamıştır. Bununla birlikte GH'de bu farklılık çocuk gerçekliğine uygun olarak dilsel karşılık bulmaktadır: *"Kalabalık ülkesinin insanları pıtça konuşurdu. Kalabalığın rengi maviydi. Annemin saçları çılgın bir camgöbeğiymiş, babaminkiler eh belki mavimtırak, nineminkiler yumuşacık gök mavisi."* Coğrafi unsurlardaki farklılıklar bütün kitaplarda özellikle iklim ve tarım üzerinden dile getirilmiştir. Özellikle yeni bir kültürle tanışmadan önce ülkelerinden çıkma nedenlerinin hepsi birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu nedenler; GH'de savaş gibi tek bir noktaya vurgu yaparken HB'de savaş faktörü ile eğitim ihtiyacı, daha iyi geçim şartları, aile bireylerinin bir arada olma isteği gibi çeşitli faktörlere dayandırılmıştır. DTÇİK'de ise bütün kitaplardan farklı olarak ülkeden çıkma seyahat amacı ile gerçekleştirilmektedir. Kitaplarda varılması hedeflenen yeni ülkeler; fırsatlar yaratan ve dolayısıyla göçmenlerin anavatanlarından daha iyi olan, ileri, gelişmiş ülkeler olarak tasvir edilmektedir. Ancak bulgular, bu tasvirlerle karşın ikili düşüncüyü bozan hem çocuğa hem yetişkine eleştirel çokkültürlü analiz için bir diyalog başlatan kitapların varlığını da göstermektedir.

Benzerlikler; basit yaşamsal eylemler ve günlük rutinler, duygu durumları ve çocukluk göstergeleri ile ön plana çıkarılmıştır. Kitapların büyük çoğunluğunda kültürel farklılıklara rağmen her insanın birçok yaşamsal eylemde buluştuğunun altı çizilir. İBBG'de bu eylemler günlük rutinler üzerinden aktarılır: *"Dünyanın farklı noktalarında çocuklar sabah kalkarlar, kahvaltı yaparlar, okula giderler, aileleriyle vakit geçirirler ve hepsinin gece olduğunda uyku rutinleri vardır"*. HB'de kültürel farklılıklardan önce insanlığın tarihinden itibaren paylaşılan eylemler vurgulanır: *"İçmek, yemek, paylaşmak, ısınmak, uyumak, gülmek, üremek, âşık olmak, dans etmek, merak etmek, kavga etmek, selamlaşmak vb."* ve DÇ'de aynı mesaj verilir: *"Farklılıklarımız ne olursa olsun, ortak pek çok yönümüz var, hepimiz oyun oynamak, iletişim kurmak, yeni şeyler öğrenmek istiyoruz"*. GH ve AK'de problemi yetişkinlerden ziyade çocuklar çözerler ve ortak eylem yine oyun oynama dürtüsüdür. GH ve AK, karakterlerin duygu durumlarının bir hikâye

eşliğinde verildiği ve kitabın tamamında yer aldığı, çocuğun kendisini olumsuz hissettiren duygulara karşı günden güne değişiminin anlatıldığı kitaplardır. En büyük benzerlik ise “çocukluk” kavramı üzerine kurulur. Çünkü çocukların hepsi merak ederler, keşfetmek ve oyun oynamak isterler, hepsinin korkuları vardır, yeni ortama karşı yabancılık hissederler ama ne olursa olsun “*çocuklar bir çocuğun hangi dili konuştuğuyla ve nereden geldiğiyle pek ilgilenmezler, onlar için önemli olan bir arada oynayabilmektir*” (Herkes Burada, 2017). Benzerliklere ve farklılıklara ilişkin görseller Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. “Oyuncak bebekler her yeredir ama ülkeden ülkeye değişirler.” (Dünyanın Çocukları, 2023)

Deneyim

Edebi bir metinde deneyim, okurun karakterle özdeşim kurmasında kilit bir öneme sahiptir. Okur, karakterin deneyimi ve bunun sonucunda ortaya çıkan duygularıyla kendisini ona yakın ya da uzak hisseder. Çokkültürlülüğü ele alan resimli hikâye kitaplarına bu gözle baktığımızda deneyimlerin; “farklı kültürlerin bir araya gelme süreci” ve “bir araya geldikten sonra” olmak üzere iki ayrı dönemi kapsadığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Kültürel Etkileşime İlişkin Deneyimler

Tema	Göstergeler
Deneyim	➤ Bir araya gelmeye ilişkin deneyimler ➤ Kültürlerin çoğalma sürecindeki deneyimler

Deneyimle ilgili bulgular çokkültürlülük stratejilerini belirlerken yeni kültürle bir araya gelmeden önce ve geldikten sonra olmak üzere bir ayrım göstermiştir. Farklı kültürdeki insanların bir araya gelmesine dair deneyimler; göç, taşınma, yolculuk ve online buluşmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. HB’de geçen “*Ama bu yeni ülkeye geldiğimizden beri, küçük dostum Korku, artık pek de küçük değil.*” ifadesi ana karakterin taşınma yoluyla başka bir kültürle bir araya geldiğini gösterirken GH “*“Savaş başladı!” dedi birileri. Aynı anda, balkonumuzdaki kuşlar kanatlarını çırpıştırıp havalandı. Annemle babam, ninemle benim gözlerimize bakıp ‘Bizim de tıpkı kuşlar gibi gitmemiz gerekiyor,’ dediler.*” ifadeleriyle

ana karakterin göç edeceğine işaret eder. HB’de göçün farklı sebeplerine değinilmiştir. Bunlar gezginlik, iş, aşk, açlık, yasaklar, politik sorunlar, eğitim, savaş ve göç, daha iyi bir yaşam isteği gibi çeşitli gerekçelerdir. DTÇİK’de ana karakter *“Buldum! Yolculuğa çıkacağım. Başka ülkeleri göreceğim, hep bunu düşlemişimdir!”* diye haykırırken DKÇ’de ana karakter başka kültürlerle dair merakını vurgular. Hikâye kitaplarına yer verilen gerekçeler günümüzde farklı kültürlerin bir araya gelmesinin sebepleriyle örtüşmektedir. DÇ ve İBBG kurgu dışı eserler olduğundan ana karaktere sahip değildir ve bu sebeple kültürlerin bir araya gelişi deneyimler yoluyla olmayıp doğrudan bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmiştir.

Farklı kültürlerin bir araya gelmesinden sonra deneyimler, ilk olarak karakterlerin kendi kimlik ve özelliklerinin temsiliyle daha sonra ise kültürel etkileşime ilişkin göstergelerle anlatılmıştır. Bu sebeple bir araya gelmeden sonraki ilk deneyimlerin özellikle bireysel manada yaşandığı görülmüştür. Farkına varma ile başlayan bu deneyimler, korku ve kaygı, koruma içgüdüsünün oluşumu, zorluklarla karşılaşma, yabancılaşma ve yalnızlaşma, dışlanmaya maruz kalma gibi durumlarla çeşitlenmiştir. Bu kitaplarda ana karakterin kendi kimliği ile “öteki”nin kimliği arasında yaşadığı çatışma ortaya çıkmaktadır. GH’de yer verilen *“Bu yeni ülkede herkesin saçı turuncuydu. ...Bu kadar turuncunun içinde annem, babam, ninem ve ben kızarmaya başlamış sonbahar yapraklarının üzerindeki yağmur damllarına benzedik.”* ifadeleri kültürel çeşitliliğin fark edildiği ilk âna işaret etmektedir. Etkileşimden korku/kaygı duyma GH; HB eserinde görülürken AK’deki *“Dışarı çıkmak, yeni mahallemizi keşfetmek istiyorum ama Korku kıpırdamıyor bile.”* ifadesi buna örnek gösterilebilir. Kimliğini koruma ve tehditlere karşı öfke duyma AK’de *“Korku okulu pek sevmiyor. Öğretmen adımı yanlış söylediğinde sinirleniyor ve daha da büyüyor.”* cümlesi ile kendisini göstermektedir. Hedef dile maruz kalma ve öğrenme zorluğu yaşama, GH, HB ve AK’de yer alırken bunun sonucu olarak yabancılaşma ve yalnızlaşma konuları işlenir. Ana karakterler evlerini, aynı kültürün ve dilin paylaşıldığı memleketlerini özlemektedir. HB’de yer verilen *“Kimileri memleketini özliyor, bu durumda başka bir dil öğrenmek daha zor geliyor.”* cümlesi bu göstergenin en net örneklerindendir. GH, DTÇİK ve HB’de önyargı ve zorbalığa maruz kalma/dışlanma göstergeleri yer almaktadır. HB *“Hepsi güldü ve hepsi bir şey söyledi. Biri hariç. O gülmedi. Islık çalar gibi ‘Tiuvvvv’, diyerek kaşlarını çattı.”* örneği ile bu göstergeyi temsil etmektedir.

Kültürel kaynaşmaya ve olumsuz durumların problem çözümüne ilişkin deneyimlerin; dili öğrenme-sosyalleşme-diğer kültürü tanıma-çocukluğa dair ortaklıklar kurma şeklinde bir sıralama izlediği görülmektedir. Bu durum bir nevi “ben” ve “öteki”nin “biz” olduğu bir süreci ifade etmektedir. Kitapların çoğunda yetişkinlerin aksine, desteklenmenin, çocuklar tarafından gerçekleştirildiği görülür. Çokkültürlülüğe ilişkin sorunların çözümü yetişkinlerin aksine çocuktur. Çocuklar etkileşime ve kaynaşmaya yetişkinlerden daha hevesli bir şekilde tasvir edilmiştir. Farklı kültürlerin etkileşiminde - sözlü ve bedensel- iletişim önemli bir unsur olarak ele alınır. Çatışma, iletişim ile yerini uyum ve

kabullenmeye bırakır. GH, AK, HB sözlü iletişime dair deneyimleri gösteren eserlerdir. GH *“Bugün parkta kara kedinin tüyleri kadar siyah saçları olan bir kadınla tanıştım. Öyle sakın, öyle yavaş yavaş hissediyorduk ki, bir de baktım, meğer ben de bir iki sözcük kapıvermişim.”* örneğiyle iletişimin önemini vurgulamaktadır. Beden diline dair farkındalık kazanma ise hem dili öğrenmekte zorluk çeken bireylerin kendilerini ifade edebilmesi hem de sözlü iletişimi güçlendirmesi yönüyle etkileşimi destekleyen bir diğer iletişim biçimi olarak DÇ, HB, GH eserlerinde dikkatimizi çekmiştir. DÇ’de her milletin kendine has bir beden dili olduğunu gösteren ifadeler *“Malezya’da birini yürekten selamlamak isterseniz, parmak uçlarına dokunmak için elinizi uzatın, sonra da elinizi kalbinizin üzerine koyun.”* örneğiyle ortaya çıkmaktadır. Sosyalleşme, arkadaş edinme ise kültürel kaynaşma ve bütünleşmeye dair en sık görülen işarettir. *“Ama bir gün çok ilginç bir şey oldu. Sınıftan bir çocuk bana bir şey göstermek istedi. Sonra birlikte resimler yapmaya, boyamaya başladık.”* örneği AK’de yer almaktadır. Yaşanan deneyimlere ilişkin görsel Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Dışlanma deneyimini hayvan karakterler yoluyla sunan bir görsel (Dünya Turuna Çıkmak İsteyen Kurt, 2022)

Kültürel Özgünlük

Kültürel özgünlük; kimlik ve aidiyet, benzerlikler/farklılıklar ve deneyim olmak üzere önceki üç temanın nasıl temsil edildiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Tablo 5’te kültürel özgünlüğe ilişkin göstergeler sunulmaktadır.

Tablo 5. Kültürel Özgünlüğe İlişkin Göstergeler

Tema	Gösterge
Kültürel Özgünlük	➤ Hayatın içinden, kapsayıcı ve aslına uygun temsil biçimleri
	➤ Sınırlı/eksik/yanlış temsil biçimleri
	➤ Klişe ve kalıplaşmış temsil biçimleri

Kültürel anlamda özgün diyebileceğimiz eserler; hayatın içinden, kapsayıcı ve aslına uygun temsil biçimlerine yer vermektedir. Bu eserlerde; mekân tasviri, diller ve kullanım biçimleri, etnisite, dini inanç, yemek kültürü, dış görünüş/giyim tarzı, öğrenme-öğretme biçimleri, özel gün ve kutlamalar, sanat, spor ve etkinlikler, çocukluk ve günlük yaşam rutinleri kültürle özgü ve yaşamla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Örneğin iç mekân tasvirini özgün kültüre uygun biçimde ele alan kitaplarda (İBBG, DÇ, DTÇİK) oda düzeni ve ev eşyalarının iklimsel özellikler, gelenekler, alışkanlıklar ve kültürel yaşama biçimlerine göre çeşitlendiği; dış mekân tasvirlerinde ise kişisel, kamusal, eğitimsel ya da mesleki yaşam alanlarının kültürle uygun çevre görünümüyle (AK, DTÇİK, İBBG, DÇ) ve öne çıkan tarihi-turistik yerleriyle (DKÇ, DTÇİK) büyük oranda aslına uygun şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde bu eserlerde diller ve kullanım biçimleri hem sözlü anlatımda hem beden dilinde kültürel özgünlüğü içerecek şekilde ele alınmıştır. DKÇ, İBBG, DÇ’de diller selamlaşma-tanışma-vedalaşma ifadeleri, nezaket ifadeleri, alfabe farklılıklarına değinecek şekilde ele alınırken HB, DÇ’de kültürle özgü beden dili, görsel anlatıma yansıtılmıştır. Günlük yaşam rutinleri çoğunlukla güne başlama ve bitirmeyi içeren kronolojik sıralamayla ve çocukların doğal yaşamlarında en çok bulundukları ev-okula gidiş-okul ortamı zemininde ele alınmıştır. Bu sebeple oyun ve aktiviteler, uyku ve yemek gibi temel ihtiyaçlar, yolculuk ve sınıf faaliyetleri gibi eylemler günlük rutinlerde kültürel özgünlükleriyle ele alınmıştır (HB, İBBG, DÇ).

Kültürel özgünlüğün sınırlı, eksik ya da yanlış temsil biçimleri, genellikle farklı kültürleri kurgu dışı formatta sunan eserlerde kendisini göstermektedir. Örneğin DKÇ’de bölgelere özel günlük yaşam rutinleri, mekân tasvirleri, etnik kökene dair dış görünüm gibi unsurların gerçek yaşam deneyimleriyle uyumlu olmadığı veya kültürel dokunun yüzeysel bir şekilde yansıtıldığı tespit edilmiştir. Dini inanca dair çeşitlilik, pek çok kitapta (DKÇ, HB, DÇ) yalnızca kutlama ve bayramlar üzerinden ele alınırken ibadethanelere yalnızca İBBG’de yer verilmiş, o da görsel anlatıda kültürel özgünlüğe uygun şekilde yansıtılmamıştır. Camii; İslam estetiğine uygun, doğal mimari özellikleriyle görünmemektedir. Bir diğer temsil biçimi ise klişe ve kalıplaşmış yargılarla ele alınan kültürel unsurları içermektedir. Örneğin bu durum HB’de zorunlu olarak göç etmek durumunda kalan bir Ortadoğulu ailenin görünümünde ortaya çıkmaktadır. Aslında dünyanın her yerinde farklı etnik kökene sahip insanların göçü deneyimlediği bilinirken özellikle belirli bir bölgeyi temsil eden ana karakterlerin zavallı, sosyoekonomik açıdan yetersiz, eğitimsiz ve “öteki” olarak ele alındığı eserlerin özellikle göçmen okurları dönüşümsel açıdan olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Kültürel özgünlüğe ilişkin görsel Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. İbadethanelere dair görünüm (İşte Benim Bir Günüm, 2022)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Resimli hikâye kitaplarında çokkültürlülüğün temsili nasıldır?” sorusuyla analiz edilen kitaplarda, çokkültürlülüğe ilişkin temsillerin hem metin hem de görseller yoluyla kurulduğu; kimlik, aidiyet, farklılık, kültürel özgünlük ve deneyim gibi temaların belirgin biçimde işlendiği görülmüştür. Temaların sunum biçimi kitaplar arasında çeşitlilik gösterse de çoğu metin çocuklara kültürel çeşitliliği tanıma, anlama ve çeşitliliklerle yaşama becerisi kazandırmayı amaçlayan çok katmanlı bir anlatı yapısı sergilemiştir. İncelenen kitaplarda karakterlerin aidiyet hisleri, kimlik arayışları ve “ben kimim?” sorusuna verdikleri yanıtlar, çokkültürlü yaşantıların çocuk okurla buluşturulmasında temel bir eksen oluşturmuştur. Karakterlerin toplumsal aidiyetlerini keşfetme süreci, bazen göç, yer değiştirme ya da dışlanma gibi olumsuz deneyimlerle şekillenmiş; bazen de kapsayıcı ve destekleyici topluluk yapıları aracılığıyla güçlenmiştir. Kitapların önemli bir bölümü, bireyler ve kültürler arası farklılıkların yalnızca fark edilmesi değil, aynı zamanda bu farklılıklara değer verilmesi gerektiğine yönelik güçlü mesajlar içermektedir. Görsel ve sözel düzlemde sunulan karakter çeşitliliği, çocukların yalnızca kendilerini değil, başkalarını da tanıma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Deneyim teması, karakterlerin kültürel geçişler, ayrılma, uyum sağlama ya da yeniden köklenme süreçleriyle nasıl baş ettiklerine odaklanmıştır. Kültürel özgünlük, kitaplarda yer alan ritüeller, dil kullanımları, kıyafetler, mimari unsurlar ve yaşam tarzları üzerinden görsel ve sözel olarak yansıtılmıştır.

Kimliğin bilinci ilk olarak kişinin kendinde başlar. Çokkültürlü çocuk edebiyatında hem azınlık hem de çoğunluk gruplarındaki karakterler; ilk olarak etnik kökenlerine, cinsiyetlerine, sosyoekonomik statülerine göre değil, birey olarak kim olduklarına göre temsil edilmelidir (Iwai, 2015). Kitapların kimliğin temsiliindeki en çok bu noktadaki yetersizliği dikkat çekicidir. Bununla birlikte birkaç kitapta

kişinin kimliğinin bir parçası olarak isim ve adlandırmaya yer vermesi umut vericidir. Bu, Gu ve Catalana'nın (2022) çocukların kendi isimlerinin doğru telaffuz edilmesi ve isimlerine değer verilmesi için nasıl savunuculuk yapabileceklerini modellediği kitaplar hakkındaki çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Bulgular kimlik ve aidiyet bilincinin kültürel etkileşimin ve uyumun ilk adımı için önemli göstergelerini ortaya çıkarmıştır.

Benzerliklerin ve farklılıkların; kültürlerin çoğulluğunu, çeşitliliğini ve zenginliğini vurgulamada kitapların başvurduğu işlevsel bir zemin olduğu açık bir şekilde görülmüştür. Fakat bunlar bazen, eserlerde ansiklopedik bilgi olarak kalmış ve anlatsal bir gelişim gösterememiş bazen de hem görsellerde hem de metinde temas edilen "yeni" kültürü yeni bir merkez haline getirmekten kaçamamıştır. Egzotik/meta olarak renkli kişi edebiyatın çoğunda, beyaz olmayan kişi, beyaz kişinin inceleyebileceği, bakabileceği ve belki de bazı ilginç nesneler toplayabileceği bir nesne olarak görülür (Willis-Rivera ve Meeker, 2002). Birkaç kitap haricinde dış görünüme ilişkin bu farklılık yalnızca görsellere eklenmiş, çocuk karakterlerin buna ilişkin durumları deneyimlediği bir anlatı okura sunulmamıştır. Maalesef bu sebeple ten rengi, sosyal statü, ezen/ezilen gibi yalnızca ikili karşılaştırma aşamasında kalan bu temsiller de çokkültürlülük konusunun karmaşıklığını, çelişkilerini ve değişken yönlerini göstermediği için egemen ideolojilerle benzerlik göstermiştir (Botelho ve Rudman, 2009, s. 102). Özellikle bir kitap hariç (DTÇİK) incelenen kitapların hepsinde ülkeden ayrılma nedeni Gu ve Catalano'nun (2022) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre yeni ülkeler, fırsatlar yaratan ve dolayısıyla göçmenlerin anavatanlarından daha iyi olan ileri gelişmiş ülkeler olarak tasvir edilmektedir. Ancak bulgular bu tasvirlerle karşın ikili düşüncüyü bozan hem çocuğa hem yetişkine eleştirel çokkültürlü analiz için bir diyalog başlatan kitapların varlığını da göstermektedir.

Deneyimle ilgili bulgular çokkültürlülük stratejilerini belirlerken yeni kültürle bir araya gelmeden önce ve geldikten sonra şeklinde bir ayrım göstermiştir. Bir araya gelmeden önceki deneyimler özellikle göç temalı kitaplarda karakterlerin ülkelerinden çıkma eylemlerini içermektedir. Farklı kültürlerin bir araya gelmesinden sonra deneyimler, ilk olarak karakterlerin kişinin kendi kimlik ve özelliklerinin temsiliyle daha sonra ise kültürel etkileşime ilişkin göstergelerle anlatılmıştır. Bu çalışmanın bulgularının da gösterdiği gibi pek çok kitapta kendini farklı hisseden, yalnız ve dışlanmış karakterler yer almaktadır (East ve Thomas, 2007, s. 22). Karakterde yeni kültüre ilişkin oluşan olumsuz duyguların çözümü, asimilasyon ve ayrılmadan farklı olarak, kendi kimlik ve kültürel özelliklerini sürdürdüğü bütünleşme stratejisini işe koşması ile gerçekleşmiştir (Berry, 1997). Göçle gelen grupların bütünleşme stratejilerini benimsemelerinin desteklenmesi ise çok kültürlülük ile açıklanmaktadır (Berry, 2005). Kitapların çoğunda özellikle yine çocuklar tarafından bu desteklenmenin gerçekleştirildiği görülür. Bir nevi çokkültürlülüğe ilişkin sorunların çözümü yine yetişkinlerin aksine çocuktur. Çocuklar etkileşime ve kaynaşmaya yetişkinlerden daha hevesli bir şekilde tasvir edilmiştir.

Bu aslında yetişkinlerin kültürü nasıl yarattıklarını ve sürekli inşa ettiklerini ortaya koymaktadır (Botelho ve Rudman, 2009, s. 260). Çocuk karakterlerin deneyimleri merkeze alındığında incelenen kitapların çoğunun, farklı kimliklere sahip bireyleri kapsayan yaşam öyküleri aracılığıyla çeşitliliği olumlayan bir anlatı sunduğu görülmektedir. Bu temsiller, yalnızca hikâye içindeki karakterin dönüşümünü değil, aynı zamanda çocuk okurun bu karakterlerle özdeşim ve duygudaşlık kurabilmesini de mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu kitaplar, ötekileştirilenlerin bakış açısını içermeyen ve çeşitlilik konusunda çocuklara eleştirel düşünme imkânı sunmayan geleneksel anlatılardan ayrılmaktadır (Willis-Rivera ve Meeker, 2002).

Yaşamda tepkilerin, hissetmenin, düşüncelerin tek olma ihtimalinin olmaması gibi bir kitapta tamamen evrensel bir kişi veya karakter diye bir şey yoktur çünkü gerçek ayrımlar vardır (Madigan, 1993). Bir kitap kişisini stereotip olmaktan çıkarıp karakter yapan şey bu özelliktir. Kitabın kültürel anlamda bir özgünlük taşıdığını iddia etmesi için kitaptaki karakterlerin bir noktada hayat deneyimlerine göre farklı tepkiler vermesi gerekir. Bulgular göstermiştir ki kültürel özgünlük, kitapların bazı yönlerden başarabildiği bazı açılardan ise yetersiz kaldığı bir yetkinliktir. Bu, Zhang ve Whang'ın (2021) çalışmalarında ele aldığı kitapların bazılarının kültürel unsurları özgün bir şekilde tasvir ettiğine, bazı kitapların yanlış, kalıplaşmış veya güncelliğini kaybetmiş bilgiler içerdiğine, bazı kültürel unsurların olay örgüsüyle uyumsuz olduğuna ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir.

Resimli hikâye kitaplarının çokkültürlülük potansiyelinin bulguları, sonuçları eğitim düzlemine taşımaktadır. Nihayetinde bu bulguları tespit etmenin en önemli amaçları; bu kitapların çocukların katılımını sağlayıp sağlamadığı, onlara farklı deneyimler sunarak kendilerini ve başkalarını anlama fırsatı sunup sunmadığı, eleştirel ve yaratıcı bir okuryazarlık için çoğul anlamlara imkân sağlayan konuşmayı başlatıp başlatmadığıdır. Bu sebeple eğitim uygulamalarını kültürel açıdan sürdürülebilir kitapların kullanımına kaydırmak ve çocukların sınıflarda görülebileceği alanlar yaratmak önemlidir (Sharma ve Christ, 2023). Bunun için ilk adım bu kitapların varlığına ve farklı temsil biçimlerini benimsediğine ilişkin farkındalık geliştirmektir. Edebiyat yoluyla kültürel çeşitliliği görünür kılmak yeterli değildir; aynı zamanda bu çeşitliliğin eleştirel ve etkileşimli biçimde tartışılabileceği ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çokkültürlü temaları taşıyan nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini bilinçli bir şekilde seçmeleri, bu eserlerle yapılandırılmış okuma etkinlikleri düzenlemeleri ve çocukların seslerini ifade edebilecekleri çokkültürlü diyalog alanları yaratmaları gerekir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü edebiyatın bir araç olarak kullanımına yönelik içeriklerin güçlendirilmesi, bu alanda farkındalığı ve uygulama becerisini artıracaktır. Sonuç olarak bu çalışma, çokkültürlülüğü salt bir temsil meselesi olarak değil; çocukların düşünsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak dönüştürücü bir öğrenme süreci olarak ele almanın gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Kaynaklar

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Botelho, M. J. & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Buell, F. (2004). *From apocalypse to way of life: Environmental crisis in the American century*. Routledge.
- Cahyaningtyas, A. (2022). Multicultural literature for building children's character. *Proceedings of the First International Conference on Democracy and Social Transformation, ICON-DEMOST 2021 içinde* (s. 1-13), Semarang, Indonesia, EAI.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues: reflections on critical issues*. ABC-CLIO.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre Nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Day, F. A. (1994). *Multicultural voices in contemporary literature*. Heinemann.
- East, K. A. & Thomas, R. L. (2007). *Across cultures: A guide to multicultural literature for children*. Bloomsbury.
- Faragó, F. (2023). Discussing race, via books, in mainly white preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(2), 243-263. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2235417>
- Gu, X. & Catalano, T. (2022). Representing transition experiences: A multimodal critical discourse analysis of young immigrants in children's literature. *Linguistics and Education*, 71, 101083.
- Gültekin, M. (2022) A multicultural education approach to Turkish picture books written for Syrian refugee children. *Multicultural Education Review*, 14(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2022.2087028>
- Harper, L. J. & Brand, S. T. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books and literacy strategies. *Childhood Education*, 86(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523153>
- Higgins, J. J. (2000). *Multicultural children's literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators*. (Doktora Tezi). Antioch University, Seattle.
- Howrey, S. T. & Whelan-Kim, K. (2009). Building cultural responsiveness in rural, preservice teachers using a multicultural children's literature project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/10901020902885661>

- Iwai, Y. (2015). Using multicultural children's literature to teach diverse perspectives. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 81-86. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023142>
- Lee, W. & Mentzer, F. (2021). Identifying authenticity in children's multicultural books. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 56-59. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1886565>
- Madigan, D. (1993). The politics of multicultural literature for children and adolescents: Combining perspectives and conversations. *Language Arts*, 70(3), 168-176.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Rasinski, T. V. & Padak, N. D. (1990). Multicultural learning through children's literature. *Language Arts*, 67(6), 576-580.
- Salas, R. G., Lucido, F., & Canales, J. (2002). *Multicultural literature: Broadening young children's experiences*. Report.
- Schwartz, E. (1995). Essay review: Crossing borders/shifting paradigms: Multiculturalism and children's literature. *Harvard Educational Review*, 65(4), 634-651.
- Sharma, S. A. & Christ, T. (2017). Five steps toward selection and integration of culturally relevant texts. *Reading Teacher*, 71(3), 295-307.
- Sharma, S. A. & Christ, T. (2023). Creating spaces of freedom multicultural education and children's literature. A. A. Gunn & V. B. Susan (Ed.), *Teaching multicultural children's literature in a diverse society: From a historical perspective to instructional practice* içinde (s. 3-19). Taylor & Francis.
- Sims-Bishop, R. (1991). Evaluating books by and about African-Americans. M. V. Lindgren (Ed.), *The multicolored mirror* içinde (s. 91-99). Highsmith.
- Slapin, B., Seale, D., & Gonzales, R. (1992). How to tell the difference: A checklist. B. Slapin & D. Seale (Ed.), *Through Indian eyes: The native experience in books for children* içinde (s. 241-267). New Society.
- Stephen, J. (2000). Continuity, fissure, or dysfunction? From settler society to multicultural society in Australian fiction. R. McGillis (Ed.), *Voices of the other children's literature and the postcolonial context* içinde (s. 55-70). Routledge.
- U.S. Department of Education. (2000). *New teachers for a new century: The future of early childhood professional preparation*. ED.
- Willis-Rivera, J. & Meeker, M. (2002). De Que Colores: A critical examination of multicultural children's books. *Communication Education*, 51(3), 269-279. <https://doi.org/10.1080/03634520216515>
- Zhang, X. & Wang, Y. (2021). Windows and mirrors? Cultural authenticity of Chinese-themed children's books. *Educational Studies*, 50(2), 203-223. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.194087>

Extended Summary

Culture refers to forms of representation related to the feelings and thoughts of societies within a specificity and the meaning system created by humans. Within culture, there are definitions related to identities, language, belonging, religion, daily routines, and such broad elements. Multiculturalism, on the other hand, emphasizes the diversity and participation of these elements, and more importantly, the power structures among them. It underscores a worldview that rejects the centrality of any single culture or historical perspective (Madigan, 1993). Literature and education are two predominant fields where multiculturalism is frequently discussed. In the last 20 years, with the increase in movements related to multicultural education, many educators have supported the development of multicultural education by integrating topics from different cultures into the education curriculum (Howrey and Whelan-Kim, 2009). Therefore, in multinational and multicultural countries such as the United States, Canada, Australia, Germany, and the United Kingdom, multicultural education programs are implemented by changing and improving all aspects of the current education programs from the preschool level onward as a requirement for 21st-century skills. Multicultural literature deals with the representational dimension of multiculturalism. The aim of multicultural education is often to question our subjectivity by trying to understand how the “other” is formed through such literature and to expand the scope of “us” in a way that includes students (Schwartz, 1995). However, thinking about multiculturalism brings along a series of concerns related to the representation of cultural diversity in children's literature and how and why to use multicultural children's literature in education. In this context, this study begins by framing these two sub-dimensions of multiculturalism literature. After providing information about the methodology of the research, the findings are discussed by referring to relevant studies under the identified sub-themes within the framework of the research question. In the final section, the goal is to reach a conclusion that captures the intersection of multicultural children's literature and pedagogy considering the findings.

This study aims to examine picture books addressing multiculturalism using qualitative research design (Merriam, 2009). In this context, the focus is on the question, “What is the potential of picture storybooks for understanding multiculturalism?” The objects of the study were seven picture books published in the last decade, positioned under the theme of multiculturalism, and emphasizing the “world” in their titles and content, while maintaining relevance. Content analysis was employed to identify indicators that point to themes for each category. During the coding process, researchers listed indicators for each book to analyze the four categories in detail. After the analysis of the content, researchers compared their findings in case of any discrepancies. Two out of the seven books analyzed had to be reanalyzed due to coding disagreements on some items. Therefore, a third researcher was consulted to assist in the reanalysis of conflicting items, and after discussion, an agreement was reached

among the coders. After data collection, indicators were compared for consistency, resulting in a 93% agreement rate. Additionally, to ensure the authenticity of the analyses, researchers provided visual and verbal expressions for each item. Permission for the use of book illustrations was also obtained from the publishers.

The findings of this study, conducted with the question “What is the potential of picture storybooks for understanding multiculturalism?” indicated that discussing multiculturalism in a picture storybook involved addressing issues of identity and belonging, representation of similarities and differences, the development of character experiences both individually and societally, and of course, how much cultural authenticity these carried.

Awareness of identity first begins within the person himself. In multicultural children's literature, characters from both minority and majority groups should primarily be portrayed based on their identities, rather than being defined by their ethnicity, gender, or socioeconomic status (Iwai, 2015, p. 84). It has been seen that the first method used by writers and illustrators to emphasize the plurality, diversity, and richness of cultures is similarities and differences. However, these have sometimes remained as encyclopedic information in the works and have not shown a narrative development; sometimes, both in visuals and in the text, they could not avoid making the culture encounter a new center. In many works of literature, a person of color, portrayed as exotic/meta, is often perceived as an object that the white person can scrutinize, observe, and perhaps collect some interesting items (Willis-Rivera and Meeker, 2002). Experiences before coming together include actions of leaving their country, especially in migration-themed books. Experiences after the convergence of different cultures are narrated with indicators related to the representation of characters' own identity and characteristics, followed by cultural interaction. As the findings of this study also demonstrated, many books feature characters who feel different, lonely, and marginalized (East and Thomas, 2007, p. 22). The resolution of negative feelings towards the new culture in the characters, unlike assimilation and separation, occurs through the integration strategy, where they maintain their own identity and cultural characteristics (Berry, 1997). There is no such thing as a completely universal person or character in a book, just as there is no possibility of reactions, feelings, and thoughts being unique in life because there are real distinctions (Madigan, 1993). What makes a character in a book stand out from being a stereotype is this uniqueness.

The findings regarding the multicultural potential of picture books bring the results to the educational level. Ultimately, the most important goals of identifying these findings are whether these books enable children's participation, provide them with different experiences to understand themselves and others, and initiate a conversation that allows for critical and creative literacy with plural meanings. Therefore, it is important to shift educational practices towards the use of culturally

sustainable books and create spaces where children can be seen in classrooms (Sharma and Christ, 2023, p. 4). The first step for this is to develop an awareness of the existence of these books and their adoption of different forms of representation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.