

EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR DERGİSİ JOURNAL OF NEW APPROACHES IN EDUCATION

Cilt/Volume: 9
Sayı/Issue: 1

Research Article
Araştırma Makalesi

Yıl/Year: 2026
ISSN: 2667-5390

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE DEĞERLER EĞİTİMİ: BELÇİKA BAĞLAMINDA BİR İLKOKUL FRANSIZCA DERS KİTABININ NİTEL ANALİZİ

Dr. Lebriz SÖNMEZ 
lebriz.sonmez@amasya.edu.tr
Amasya Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
İngilizce Mütercim ve Tercümanlık

Makale Bilgisi (Article Info): Gelış (Received): 05.01.2026, Kabul (Accepted): 16.04.2026, Yayın (Published): 30.06.2026

ÖZ

Son yıllarda artan küreselleşme ve uluslararası göç hareketleri, kültürel ve dilsel çeşitlilik günümüz toplumlarının belirleyici sosyokültürel dinamiklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Küresel ölçekte artan kültürel çeşitlilik, eğitim sistemlerinde bilişsel kazanımların yanı sıra değer temelli öğrenme hedeflerinin de tartışılmasına yol açmıştır. Özellikle ilkökul düzeyinde kullanılan ders kitapları, çocukların dünyayı algılama biçimlerini şekillendiren temel pedagojik araçlar arasında yer almakta; kültürel temsil, değer aktarımı ve kapsayıcılık açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışma, çokkültürlü ve çokdilli eğitim bağlamlarında kullanılan bir ilkökul 4. sınıf anadil Fransızca ders kitabını, çokkültürlülük ve değerler eğitimi perspektifinden nitel içerik analizi yöntemiyle nasıl temsil edildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, Banks ve Nieto'nun çokkültürlü eğitime ilişkin dönüştürücü yaklaşımları ile Schwartz'ın temel değerler kuramına dayanmaktadır. Bu doğrultuda, ders kitabında yer alan dokuz metin; kültürel temsil ve çeşitlilik, eşitlik ve kapsayıcılık, dil kullanımı ve çokdillilik, kimlik ve aidiyet, değer aktarımı, görsellerin kültürel çeşitliliği ve eleştirel düşünme olmak üzere yedi tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ders kitabının değerler eğitimi, kimlik gelişimi ve eleştirel düşünme açısından güçlü pedagojik olanaklar sunduğunu göstermektedir. Metinlerde empati, dayanışma, sorumluluk ve adalet gibi temel değerlerin sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Buna karşılık, kültürel ve dilsel çeşitliliğin doğrudan ve somut temsiller yoluyla sınırlı biçimde ele alındığı; çokdilliliğin ise pedagojik bir farkındalık alanı olarak yeterince görünür kılınmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma, incelenen ders kitabının kapsayıcı değerler üretme konusunda güçlü olmakla birlikte, çokkültürlü ve çokdilli gerçeklikleri yansıtmaya açısından daha zenginleştirici bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, çokkültürlülük, Belçika'da eğitim, kültürel temsil.

Multiculturalism and Values Education: A Qualitative Analysis of a Primary School French Textbook in the Belgian Context

ABSTRACT

In recent years, increasing globalization and international migration have led to cultural and linguistic diversity being recognized as one of the defining sociocultural dynamics of contemporary societies. The growing cultural diversity on a global scale has prompted discussions not only about cognitive gains but also about value-based learning objectives within education systems. At the primary school level, textbooks play a key role in shaping children's perceptions of the social world, as they influence how values, cultural differences, and social relations are represented. This study aims to reveal how a fourth-grade elementary school French textbook as a native language, used in multicultural and multilingual educational contexts, is represented through a qualitative content analysis approach from the perspectives of multiculturalism and values education. The theoretical framework draws on Banks' transformative approach to multicultural education, Nieto's emphasis on equity and inclusion, and Schwartz's theory of basic human values. Adopting a qualitative research design, the study employs qualitative content analysis to analyse nine narrative texts included in the textbook. The analysis is conducted across seven thematic categories: cultural representation and diversity, equality and inclusion, language use and multilingualism, identity and belonging, values education, cultural diversity in visuals, and critical thinking. Each text is coded according to the degree to which these themes are represented. The findings indicate that values education constitutes a strong dimension of the textbook, with frequent emphasis on empathy, solidarity, responsibility, and justice. Identity and belonging, as well as critical thinking, are also supported through narratives that encourage reflection on characters' experiences.

However, the results reveal limitations in terms of cultural and linguistic diversity. Cultural differences are mostly presented indirectly, while explicit references to diverse cultural groups and multilingual practices remain limited. Overall, the study highlights the need for more inclusive and representative textbook design to better support multicultural and multilingual awareness in primary education.

Keywords: Values education, multiculturalism, education in Belgium, cultural representation.

Atıf için (To cite this article):

Sönmez, L. (2026). Çokkültürlülük ve değerler eğitimi: Belçika bağlamında bir ilkokul Fransızca ders kitabının nitel analizi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (EYYAD)*, 9(1), 63-86. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1856272>

GİRİŞ

Tübitak Sosyal Bilimler Ansiklopedisi’nde değerler, “tavırları şekillendiren, davranışlara kılavuzluk eden ... neyin ideal, önemli ve kıymetli olduğu hakkında standart, kanaat veya inançlar” olarak tanımlanır ve değerler eğitimi bu yapıları içselleştirme ve davranışa dönüştürme sürecini içerir. Bu yaklaşım, bireyin davranışlarını yönlendiren norm ve etik ilkelerin eğitim yoluyla içselleştirilmesini hedefleyen planlı pedagojik süreçleri ifade eder (Dilmaç, 2022). Değerler eğitimi, bireyin doğru–yanlış ayrımını yapabilmesini, sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesini, toplumsal normlara uyum sağlayabilmesini ve sorumlu bir vatandaşlık bilinci edinmesini destekleyen bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Karasu-Avcı vd., 2020). Geleneksel olarak aile, okul ve sosyal çevre aracılığıyla sürdürülen bu aktarım süreci, günümüzde değişen yaşam koşullarıyla birlikte yeni dinamikler kazanmıştır.

Dijitalleşmenin hızlanması, çocukların ve gençlerin erken yaşlarda denetimsiz biçimde çok çeşitli içeriklere maruz kalmasına yol açmıştır. Bu durum, değer çatışmalarının artmasına ve değerlerin sistemli biçimde kazandırılmasına yönelik yeni arayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Son yıllarda, özellikle medya ve dijital ortamların etkisiyle artan olumsuz içeriklerin karşısında çocukları ve gençleri koruma amacıyla “değerler eğitimi” kavramı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu alanda çok sayıda araştırma yapılmış olup çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda değerler eğitimi programlarının riskli davranışları azaltırken sosyal, duygusal ve akademik beceriler ile okula yönelik olumlu tutumları artırdığı görülmüştür (Berkowitz & Bier, 2005; Dönmez & Uyanık’tan aktaran, 2022; Daniel & Nadi, 2013; Kardaş ve Cemal, 2017; Lin, 2025). Yapılmakta olan çalışmalar değerler eğitiminin hem ulusal hem de küresel düzeyde gündemde olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede değerler eğitimi, çokkültürlü eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebilir (Banks, 2014; Nieto, 2008). Çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı kültürlerle, inançlara ve yaşam biçimlerine karşı duyarlılık geliştirmesini, empati kurabilmesini ve çeşitliliği toplumsal bir zenginlik olarak görebilmesini amaçlar (Banks, 1993; Nieto, 2010). Değerler eğitimi ise bu hedefleri somutlaştıran bir araç işlevi görür; çünkü bireylerin saygı, hoşgörü, adalet, eşitlik ve barış gibi evrensel değerleri içselleştirmesi, çokkültürlü toplumalarda bir arada yaşama kültürünün inşasında belirleyici bir rol oynar (Halstead & Taylor, 2000; Schwartz, 2012).

Bu doğrultuda, elde edilen bulgular ışığında, eğitim programlarında değerler eğitiminin yalnızca bireysel ahlaki gelişim değil, kültürlerarası anlayışın güçlendirilmesi açısından da ele alınmasının önem taşıdığı söylenebilir. Ders materyallerinde kültürel çeşitliliğin temsili, öğrencilerin farklı toplumsal gruplara ilişkin algılarının nasıl biçimlendirildiğini incelemek açısından önemli bir veri alanı sunmaktadır. Dolayısıyla, çokkültürlü eğitim ile değerler eğitimi arasındaki ilişki, birbirini tamamlayan ve destekleyen iki eğitim yaklaşımı olarak görülmelidir. Ayrıca eğitimde çokkültürlülük yalnızca farklı kültürlerin görünür kılınması değil, aynı zamanda öğrencilerin demokratik değerler, hoşgörü ve karşılıklı saygı çerçevesinde yetiştirilmesiyle de ilişkilidir (Banks, 2020; Zuhri, 2023). Öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmez bir eğitim aracı olan ders kitaplarının öğrencilere aktarılan değerlerin ve kültürel temsillerin en doğrudan ve yaygın araçlarından biri olduğunu söyleyebiliriz.

Ana dil öğretimi yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığının geliştirilmesini değil; bireyin kimliğini şekillendiren değerler ile kültürel kodların aktarımını da kapsar (Cummins, 2001; Kramsch, 1998). Öğretim sürecine kültürel açıklık ve değerler eğitiminin dâhil edilmesi, öğrencilerin yalnızca dilsel yetkinlik kazanmalarını değil, aynı zamanda dünya görüşlerini genişletmelerini de destekler (Banks, 2010; Byram, 1997). Bu nedenle, eğitim materyalleri günümüzün çok kültürlü toplumlarında toplumsal değerlerin ve kültürel kimliklerin inşasında

pasif birer araç değil, aktif birer inşa edicidir. Belçika'nın çokkültürlü yapısına rağmen, ilkokul düzeyindeki ana dil öğretim materyallerinin bu çeşitliliği Banks ve Nieto'nun kuramsal çerçevesinde ne düzeyde 'içselleştirdiği' ve Schwartz'ın değerler hiyerarşisiyle nasıl ilişkilendirdiği konusunda literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut materyallerin kültürel çoğulluğu sadece sembolik düzeyde mi bıraktığı yoksa eleştirel bir farkındalık mı sunduğu sorunsalı, bu araştırmanın temel çıkış noktasını (problem statement) oluşturmaktadır.

Belçika, tarihsel olarak göç alan ve farklı dil ile kültürlerin birlikte yaşadığı bir ülke olması nedeniyle bu araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, Fransızca'yı ana dil olarak öğrenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış ve kapağında 2020 programına uygun olduğu belirtilen bir ders kitabının değerler eğitimi ve çokkültürlülük açısından hangi temalara yer verdiğini ve bu temaları nasıl sunduğunu ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar ise yalnızca Belçika bağlamında değil, Türkiye'de giderek çeşitlenen sınıf ortamları açısından da önemli bir karşılaştırma imkânı sunacaktır. Türkiye'de farklı etnik, dilsel ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin aynı eğitim ortamını paylaştığı düşünüldüğünde, bu tür bir ders kitabı incelemesi yerel eğitim politikaları ve ders materyallerinin geliştirilmesi için yol gösterici nitelikte olabilir.

Banks, Nieto ve Çokkültürlü Eğitim

Huber ve Reynolds, kültürlerarası karşılaşmaların, bireylerin zor veya zorluk yaratan bir durumla başa çıkmaları gereken bir yeterlilik türü olduğunu belirtir. Onlara göre “aynı türdeki durumlar çeşitli şekillerde değişebileceğinden, yeterlilik her zaman bu farklılığa maruz kalma ve buna göre hareket etme yoluyla zenginleştirilmeye veya daha fazla öğrenmeye açıktır” (2014, s. 16). Artan çokkültürlülüğün toplumsal uyum açısından ortaya çıkardığı meydan okumalar, kültürlerarası yeterliğe dayalı bir eğitim yaklaşımını zorunlu kılmaktadır. Huber ve Reynolds bu yaklaşımın merkezine öğretmenleri, özellikle de dil ve iletişim konularıyla iç içe oldukları için dil ve edebiyat öğretmenlerini koymaktadırlar. Bu doğrultuda özellikle dil eğitiminde öğretmenler öğrencilerinin kültürlerarası yeterlik kazanabilmeleri için farklı kültürel pratik ve söylemlerle etkileşim kurmalarını sağlamalıdır. Huber ve Reynolds, bunda müfredatların, denetim sistemlerinin, mevcut ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin, öğrenme etkinliklerinin seçimi ve planlanması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarını da belirtmektedirler (Huber ve Reynolds, 2014, ss. 32-33).

James A. Banks'e göre çokkültürlü eğitim, demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği için vazgeçilmezdir. Banks, eğitim sisteminin tüm öğrencilerin kültürel kimliklerini tanıyan, farklılıkları değer olarak gören ve bireylere eşit öğrenme fırsatları sunan bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgular. Ona göre, ders kitapları yalnızca bilgi aktarımının araçları değil, aynı zamanda kültürel temsillerin, kimliklerin ve değerlerin yeniden üretildiği metinlerdir (2014; 2015). Sonia Nieto ise, çokkültürlü eğitimi yalnızca farklı kültürleri tanımakla sınırlı olmayan, sosyal adalet, eşitlik ve kimlik inşası gibi kavramlarla bağlantılı dinamik bir süreç olarak görür (2008, s. 130). Onun “diversity education” (farklılık eğitimi) yaklaşımında, öğrencilerin kendi kimliklerini geliştirirken ötekini anlamayı ve farklılıkları bir tehdit yerine zenginlik olarak görebilmeleri hedeflenir (2006, ss. 23-28). Nieto araştırmaların, ders kitaplarındaki çokkültürlülüğün miktar olarak artsa da sunuluş biçimi ve bağlam açısından hâlâ dengesiz olduğunu belirtir (1996, s. 94). Ayrıca, çokkültürlü eğitimin yalnızca okul ortamındaki değil, toplumdaki tüm ayrımcılık biçimlerine karşı durduğunu ve çoğulculuğun kabulünün eğitimde temel bir rol oynadığını vurgular (2002, s. 29). Ders kitapları geçmişe göre daha kapsayıcı hale gelmiş olsa da ona göre farklılıkları uygun içeriklerle sunma ve eleştirel bakış açısını geliştirme konusunda hâlâ eksiklikler bulunmaktadır (2002, s. 191). Bu bağlamda, ders kitaplarının içeriği öğrencilerde kültürel duyarlılık ve empatiyi destekleyecek, çok yönlü düşünme becerilerini güçlendirecek, böylece de çokkültürlü bir toplumda birlikte yaşama becerilerini destekleyecek şekilde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca Nieto, kültürün sabit ya da doğuştan gelen değil; coğrafi, tarihsel ve sosyopolitik bağlamlarda şekillenen, öğrenilmiş ve toplumsal olarak inşa edilen bir yapı olduğunu vurgular. Önceki anlayışın aksine, kültürün geçmişte yalnızca seçkin sınıfların etkinlikleriyle ilişkilendirildiğini, ancak bu anlayışın bugün yetersiz kaldığını belirtir. Ona göre kültür, gündelik yaşamla iç içedir ve özellikle dil aracılığıyla güç ilişkileri, kimlik oluşumu ve bireylerin eğitim kurumlarıyla kurdukları ilişki üzerinde etkilidir. “Aslında, dil de dahil olmak üzere kültür ve kültürel farklılıkların, güç ilişkilerinde ve çocukların okullarıyla özdeşleşme biçimlerinde belirgin bir rol oynadığı giderek daha tartışılmaz hale gelmektedir” (Nieto, 2008, s. 128). “Kültürün sabit değil, dinamik bir yapı olarak görülmesi, toplumsal adalet temelli özgürleştirici bir çokkültürlü eğitim pedagojisine uygun bir yaklaşım olarak tartışmasız daha uygundur” (2008, s. 132).

Buradan hareketle, çokkültürlü eğitim, kültürel çeşitliliği öğretilecek bir konu olarak değil, öğrenme sürecinin doğal ve değişken bir bileşeni olarak ele alır; eğitimi bilgi aktarımının ötesinde toplumsal eşitlik ve kültürel farkındalık temelli bir dönüşüm alanı olarak konumlandırır (Nieto, 2010, s. 17). Benzer şekilde, McGee Banks ve Banks (1995) çokkültürlü eğitimi demokratik toplum için temel bir gereklilik olarak görür ve tüm bireylerin kültürel kimliklerini tanıyan ve eşit fırsatlar sunan bir eğitim önerir. Son olarak Nieto ise çokkültürlü eğitimi yalnızca “çeşitliliği kabul etmek” olarak değil, kimlik, aidiyet, dil ve güç ilişkilerini dikkate alan bir adalet ve kapsayıcılık süreci olarak tanımlar (2002, ss. 278-279).

Nieto’nun bu dönüştürücü yaklaşımına paralel olarak Banks, çokkültürlü eğitimin yalnızca müfredata etnik, toplumsal veya cinsiyet temelli farklılıkları eklemekle sağlanamayacağını vurgular. Ona göre asıl dönüşüm, öğretmen ve öğrencilerin farklılıklara onların kendi perspektiflerinden bakabilmeleriyle gerçekleşir. Bigelow ve Peterson (2003) aracılığıyla verdiği örnekte, Kolomb’un Amerika’ya gelişinin artık bir “keşif” değil; Tainolar (Arawaklar), Avrupalılar ve Afrikalılar açısından farklı sonuçlar doğuran bir kültürel temas olarak değerlendirildiğini belirtir (Banks, 2014, s. 45). Banks’a göre bir ülkede etkili biçimde çalışan bireyler, “kendi toplumlarındaki kültürel çeşitliliği anlayan ve bu farklılıklara empatiyle yaklaşabilen vatandaşlardır” (s. 47).

Bu çalışma, ders kitabı incelemesi niteliğinde olduğundan kapsam yalnızca ders kitabıyla sınırlıdır. Elbette çocuklara kazandırılacak değerler ve çokkültürlülük eğitimi, ders kitaplarının yanı sıra öğretmenler ve okul yönetimleri tarafından düzenlenen etkinlikler ve oyun temelli aktivitelerle de desteklenebilir (Ramsey, 2015, s. 34). Bu kapsamda, Schwartz’ın değerler kuramı ders kitabındaki metin ve etkinliklerin değerlendirilmesinde rehberlik sağlamaktadır.

Schwartz ve Değerler Eğitimi

Bu çalışmada Shalom H. Schwartz’ın geliştirdiği on temel değer kuramı esas alınmıştır. Schwartz’ın değer kuramı, kültürler arası geçerliliği kanıtlanmış evrensel bir çerçeve sunmaktadır (Kesimci, 2024). Değerleri bireylerin davranış, tutum ve yönelimlerinin temel belirleyicisi olarak tanımlayan Schwartz, bu değerlerin hem bireysel düzeyde benliği şekillendirdiğini hem de toplumsal düzeyde ortak bir anlam zemini oluşturduğunu vurgulamaktadır (1994, s. 21). Schwartz’a göre bir değerın önemi ve önceliği, bireyler ve gruplar arasında farklılık gösterebilir.

Schwartz, tespit ettiği on değerın evrenselliğini bireylerin biyolojik ihtiyaçlarına, sosyal etkileşim gereksinimlerine ve grupların devamlılığı için gerekli koşullara dayandırmaktadır. Ona göre değerler, “kültürel grupları, toplumları ve bireyleri tanımak, zamanın izlerini takip etmek ve tutum ile davranışların temelini açıklamak için” kullanılır (2011, s. 3). Değerler eğitimi açısından bakıldığında, Schwartz’ın kuramı bireylere yalnızca kendi kültürel değerlerini değil, evrensel etik ilkelerini de kavratma potansiyeline sahiptir ve çokkültürlü eğitimde öğrencilerin farklı kültürlere saygı, sosyal adalet ve hoşgörü gibi tutumlar geliştirmesine de katkı sağlar. Yine değerlerinden biri olan *evrenselcilik* “toplumdaki ve dünyadaki insanların refahı ile doğaya duyulan kaygı” içeren iki alt boyuttan oluşur ki bu da eşitlik, barış, çevreyi koruma ve bilgelik gibi değerlere dayanır (Schwartz, 2012, s. 7). Bu nedenle bu araştırmada Schwartz’ın değerler sistemi, çokkültürlü anlayışı tanımlamak ve değerler eğitimi sürecini yapılandırmak için kuramsal temel olarak benimsenmiştir.

Schwartz, belirlediği elli altı değeri, on temel değer alanında toplamıştır. Bunlar şu şekildedir:

Güç (Power): Toplumsal konum, insanları kontrol etme, otorite, refah, sosyal güç.

Başarı (Achievement): Başarılı ve yetkin olma, zekâ, yetenek, hırs, öz saygı.

Hazcılık (Hedonism): Bireysel duyuşal tatmin veya hazzı yönelme, zevk, rahatlık.

Uyarılım (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı, değişkenlik, cesaret.

Öz yönelim (Self-Direction): Bağımsız düşünme ve hareket etme, yaratıcılık, merak, kendine saygı.

Evrenselcilik (Universalism): İnsan ve doğanın refahı için anlayış, hoşgörü ve koruma; sosyal adalet, eşitlik, barış, doğayla uyum ve çevreyi koruma.

İyilikseverlik (Benevolence): Çevresindekilerin refahını koruma ve artırma, yardımseverlik, dürüstlük, sadakat, gerçek dostluk, olgunluk.

Geleneksellik (Tradition): Gelenek ve göreneklere saygı gösterme, alçakgönüllülük, dine ve kültürel değerlere saygı, mütevazılık.

Uyma (Conformity): Başkalarına zarar verebilecek duygu ve eylemleri kısıtlama, öz disiplin, nezaket, büyüklere saygı, sorumluluk.

Güvenlik (Security): Kişisel, ilişkisel ve toplumsal güvenlik, sosyal düzen, ulusal ve aile güvenliği, aidiyet duygusu (1994, s. 22).

Bu sıralamaya göre değerler eğitimi, yalnızca davranış öğretmekle sınırlı olmayıp adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerleri toplumsal eşitlik bağlamında ele almalıdır. Öğrencilere farklı kültürleri tanıtmının ötesinde, saygı, empati, adalet ve sorumluluk gibi ortak insanî değerleri günlük öğrenme ortamına katmayı amaçlar (Berkowitz & Bier, 2005; Halstead & Taylor, 2000). Öte yandan değerler eğitiminin çokkültürlülükle birlikte ele alınması ise öğrencilerin hem kültürel çeşitliliği anlamlandırmalarına hem de demokratik ve kapsayıcı bir toplum için gerekli tutumları geliştirmelerine yardımcı olur. Schwartz'ın on temel değer alanı, ders kitabının çözümlemesinde Banks ve Nieto'nun çokkültürlülük değer yargılarıyla birlikte tablo biçiminde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Belçika'da Çokkültürlülük ve Değerler Eğitimi

Cirik'e göre, gelişmiş ülkelerde bireylerin, içinde bulundukları toplumdaki farklı kültürel gruplarla etkileşim içinde olarak onlara karşı olumlu tutumlar geliştirecek şekilde eğitim görmeleri beklenir. Cirik, bu ülkelerde eğitim sorunlarına yönelik çözümlerin çokkültürlü eğitim çalışmalarıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir (2008, s. 27). Benzer şekilde Demirçelik de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin, dünyada artan etnik ve kültürel çeşitlilik nedeniyle giderek daha önemli hale geldiğini, özellikle çokkültürlü yapıya sahip ülkelerde okul öncesinden itibaren uygulandığını ve farklılıklara saygı ile hoşgörüyü temel alan bir eğitim anlayışı olarak öne çıktığını belirtir (2020, s. 1).

Belçika, Fransızca, Felemenkçe (Dutch) ve Almanca olmak üzere üç resmî dile dayalı çokdilli bir yapıya sahiptir ve bu durum kamusal yaşamın hemen her alanında gözlemlenmektedir. Şehir ve cadde adları, yönlendirme ve bilgilendirme tabelaları genellikle Fransızca ve Felemenkçe hazırlanmakta, böylece dillerin kamusal görünürlüğü sağlanmaktadır. Özellikle 180'den fazla milletin bir arada yaşadığı Brüksel Başkent Bölgesi, çokdilliliğin ve kültürel çeşitliliğin en yoğun hissedildiği bölge olarak öne çıkar. Vrije Universiteit Brussel (VUB) Üniversitesi tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen ve 2500 katılımcıyı kapsayan bir araştırma, kentte 104 farklı dilin konuşulduğunu göstermiştir; en yaygın kullanılan dil %81 ile Fransızca, ardından İngilizce (%46,9), Felemenkçe (%22,3), İspanyolca (%14,5), Arapça (%11,5), İtalyanca ve Almanca (%6,1), Portekizce ve Türkçe (%2,8) ve Rumence (%2,1) gelmektedir (RTL Info, 2024). Bu veriler, Brüksel'in Belçika ve Avrupa'nın en çokdilli kentlerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu çokdillilik, dil öğretimi politikalarına da yansımakta ve bireylerin hem ulusal hem de uluslararası geçerliliği olan dilleri edinmesiyle toplumsal etkileşimi desteklemektedir. Bölgesel farklılıklar olsa da eğitim yaklaşımı genel olarak çokdillilik ve çokkültürlülüğe dayanmaktadır; bu nedenle okullardaki ders kitaplarının bu yapıyı doğru yansıtması önemlidir ve araştırmada Belçika'nın seçilme nedeni de budur.

Nitekim, UNESCO ve Birleşmiş Milletler de kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülüğün eğitim yoluyla desteklenmesini barışçıl ilişkilerin ve sürdürülebilir kalkınmanın temel unsurları olarak vurgulamaktadır (UNESCO, 2001; 2005; United Nations, 2015). Benzer şekilde, Avrupa Konseyi de çokdilli ve kültürlerarası eğitim hakkını kaliteli eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir (Council of Europe, 2009). Belçika'daki P4 Fransızca programı da bu küresel ilkelerle büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Bu uluslararası yönelimler, yalnızca politika belgelerinde değil, müfredat hedefleri ve ders kitaplarının pedagojik işlevi üzerinden de somutlaşmaktadır. Nieto, ders kitaplarını müfredatın önemli bir parçası olarak görür ve öğretmenlerin müfredatı anlamlandırma süreçlerinde belirleyici bir rol oynadıklarını belirtir (2002, s. 191). Belçika müfredatında yer alan Fransızca dersinin temel hedefleri arasında, her bireyin kendi düzeyinde kendisine iletilen mesajları doğru biçimde kavraması, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve çeşitliliğe saygı duyarak aktif, yaratıcı, destekleyici vatandaşlar olarak toplumsal yaşamda etkin biçimde yer alması bulunmaktadır (Enseignement Catholique Fondamental, 2022). Ayrıca Brüksel Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kültür ve sanat müfredatında, P4 düzeyinde öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin keşfetmeleri amacıyla cemaat, Ramazan, dinî veya laik törenler ile Bar Mitzvah (Yahudi erkek çocukların reşit olma töreni) gibi farklı kültürel etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). Bu müfredat hedefleri, Fransızca ders kitabında yer alan metinlerin kültürel çeşitliliği nasıl temsil ettiğini ve farklı kimliklere değerler sistemlerine nasıl alan açtığını değerlendirmek açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Ancak burada belirtmek gerekir ki Belçika'da eğitim sistemi bölgesel değil,

dil topluluklarına göre örgütlendiğinden, her topluluk kendi eğitim politikasını belirlemektedir. Fransızca konuşan topluluğun (Fédération Wallonie-Bruxelles - FWB) yürüttüğü sistemde 5 ile 18 yaş arasında zorunlu eğitim bulunmaktadır; topluluk, farklı okul ağlarında uygulanmak üzere okulların yapısını, genel çerçevesini, yeterliliklerini ve eğitim kademelerini tanımlamaktadır. Bununla birlikte ders kitapları ve öğretim materyalleri merkezsel olarak belirlenmeyip okul veya okul ağları tarafından seçilmektedir (Eurydice, 2025).

Müfredatın kuramsal çerçevesine yeniden dönersek, Wallonia Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı programda Fransızca öğretiminin hedefleri arasında kültürel çeşitlilik konusu açıkça belirtilmiştir:

Öğrencileri edebi miras eserleri ve gençler için önemli çağdaş eserlerle tanıştırmak ortak bir kültürel temel oluşturmanın önemi göz ardı edilemez. İnsan toplumlarının düşünme biçimlerini ve dünyayı görme biçimlerini ifade etmelerine olanak tanıyan dillerin kültürel boyutunu çok küçük yaşlardan itibaren deneyimlemenin önemi göz ardı edilemez. Bu, Fransızca konuşmayan öğrencilerin ana dili için de geçerlidir ve ana dilin bir kültür aracı ve ifade aracı olarak kabul edilmesi ve değer verilmesi gerekir (Enseignement Catholique Fondamental, 2022, s. 13).

Yine bir başka maddede kültürel çeşitlilik şu şekilde yer almaktadır:

Sivil katılımı destekleyen tutumların geliştirilmesini sağlamak. Demokratik değerlerle beslenen bu tutumlar, herkesin kendi düzeyinde, kendilerine iletilen mesajları doğru bir şekilde kavramasına, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine ve çeşitliliğe saygı duyarak aktif, eleştirel, yaratıcı ve destekleyici vatandaşlar olarak projelerinde hedeflerine ulaşmak için harekete geçmesine olanak tanır (Enseignement Catholique Fondamental, 2022, s. 13).

Brüksel bölgesinde FWB topluluğuna bağlı okullarda, OLC (Le programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures – Dil ve Kültür Farkındalığı Programı) adı verilen dersler, öğrencilerin dil ve kültür farkındalığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program, okul öncesi ve ilköğretim ile orta öğretim öğrencilerine yöneliktir ve Wallonia-Brüksel Federasyonu ile Çin, Güney Kore, İspanya, Yunanistan, İtalya, Fas, Portekiz, Romanya, Tunus ve Türkiye arasında kurulan bir ortaklık çerçevesinde yürütülmektedir. Program kapsamında iki tür ders sunulmaktadır:

1. Velilerin talebi üzerine açılan dil kursları: Haftada en az iki saat, okul saatleri dışında düzenlenir ve öğrencinin ana dilini öğretmek üzere görevlendirilmiş bir öğretmen tarafından verilir. Örneğin Türk öğrenciler için açılan TTK (Türkçe ve Türk Kültürü) dersleri, Türk Büyükelçiliği tarafından görevlendirilen öğretmenlerce verilmektedir. Bu derslere, velilerin isteği doğrultusunda diğer öğrenciler de katılabilmektedir.
2. Normal ders saatlerinde verilen dil ve kültür farkındalığı dersleri (éveil aux langues) ve orta öğretimde kültürlerarası (interculturel) dersler: Sınıf öğretmeni ve OLC öğretmeni tarafından birlikte planlanır ve sınıftaki tüm öğrencilerin kültürel çeşitliliğe açık şekilde etkinlikler geliştirmesi hedeflenir. Orta öğretimde interculturel derslerin amacı, kültürel ve dilsel çeşitliliği destekleyen etkinlikler geliştirmek, değişimi ve kültürlerarası yaklaşımları teşvik etmek ve diğer öğrenme süreçleriyle bağlantı kurmaktır (Enseignement, t.y.).

Belirtmek gerekir ki, OLC kapsamındaki çoğu derste belirli bir ders kitabı kullanılmamakta; yalnızca TTK derslerinde MEB'in yayınladığı ders kitabı yer almaktadır. Bu nedenle, mevcut derslerin çoğu materyal bazlı değil, etkinlik ve öğretmen girişimi üzerine kuruludur. Bu bağlamda, araştırmanın odağı olan ders kitabı, çokkültürlülük ve değerler eğitimi perspektifinden incelenen somut materyallerden biri olarak önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada ders kitabı incelemesi için kullanılan teorik çerçeve, literatürde yer alan üç temel kuramsal yaklaşım temel alınarak oluşturulmuştur. İnceleme kategorileri tümdengelimci bir yaklaşımla (deductive category development) belirlenmiş olup; analitik birimler rastlantısal tercihlerden ziyade, kuramsal çerçeve ile doğrudan ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır (Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 51).

İlk olarak, Banks'ın çokkültürlü eğitimin beş boyutuna ilişkin çerçevesi (Banks, 1993; 2014) kategori oluşturmanın temelini teşkil etmiştir. Banks'ın içerik entegrasyonu, bilgi oluşum süreci, önyargıların azaltılması, eşitlikçi pedagojik uygulamalar ve güçlendirici okul kültürü boyutları doğrultusunda kültürel temsil, metin çeşitliliği, stereotiplerin sunumu, eleştirel düşünme olanakları ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar ile ilgili inceleme maddeleri geliştirilmiştir.

İkinci olarak, Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutlarıyla belirlenen inceleme alanlarını derinleştirmek amacıyla, Nieto'nun çokkültürlülüğü sosyal adalet, kimlik, güç ilişkileri ve dilsel çeşitlilik eksenlerinde ele alan yaklaşımı (Nieto, 1996; 2010) analize ek bir kuramsal çerçeve sunmuştur. Bu doğrultuda, kültürel temsilin niteliği, eşitlik ve kapsayıcılık düzeyleri, dil kullanımı ve çokdillilik, kimlik gelişiminin desteklenmesi, kültürel ses/temsiliyet ve güç ilişkilerinin görünür kılınması gibi boyutlar, Banks'ın kategorilerini tamamlayıcı niteliktedir. Böylece, kültürel farklılıkların yalnızca tanınması değil, aynı zamanda bu farklılıkları biçimlendiren toplumsal ve dilsel güç dinamiklerinin açığa çıkarılması da analiz kapsamına dâhil edilmiştir.

Üçüncü olarak da Schwartz'ın evrensel değer kuramı (Schwartz, 1992; 2012), ders kitabındaki değer aktarımını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Schwartz'ın tanımladığı on temel değer alanı—özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyum, geleneksellik, iyilikseverlik ve evrenselcilik—kitapta sunulan değerlerin kapsamını ve yönelimini incelemek için analitik bir çerçeve sağlamıştır.

Bu üç kuramsal yaklaşım birleştirilerek, literatürdeki kavramsal boyutlarla uyumlu ve çokkültürlü eğitim perspektifini yansıtan temalar geliştirilmiş ve inceleme seti bir tablo haline getirilmiştir.

Veri toplama ve analiz sürecinde, okuma parçalarının ardından gelen dil bilgisi alıştırmaları; ağırlıklı olarak teknik dil becerilerine odaklanması ve çokkültürlü eğitim perspektifi açısından sınırlı veri sunması nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmanın odağını, kültürel kodların ve değer dizgilerinin en yoğun biçimde temsil edildiği anlatı metinleri ve görsel materyaller oluşturmaktadır.

Analiz tablosu, metinleri çokkültürlü eğitim ve değer aktarımı açısından sistematik biçimde incelemeyi amaçlayan bir dizi kategoriden oluşmaktadır. İncelenen her metin, aşağıda belirtilen yedi kategori üzerinden nitel bir içerik analizine tabi tutulmuş; metinlerin ilgili kategorideki temsil gücü 'Yok', 'Zayıf', 'Orta' ve 'Güçlü' şeklinde derecelendirilmiştir:

1. Kültürel Temsil ve Çeşitlilik: Farklı etnik, dini veya dilsel gruplara ait karakterlerin, olayların ve temaların kitapta ne ölçüde yer aldığı ve bu temsillerin Banks'ın (2014) içerik entegrasyonu düzleminde nasıl yapılandırıldığı incelenmiştir. Kültürel çeşitliliğin öğrencilere stereotipler üzerinden mi yoksa kapsayıcı bir dille mi aktarıldığı değerlendirilerek metinlerde yabancı ülkelerin, geleneklerin, yaşam biçimlerinin ve ritüellerin sunumu analiz edilmiştir.

2. Eşitlik ve Kapsayıcılık: Karakterler arasında cinsiyet, etnik köken, sosyal sınıf veya benzeri özelliklere dayalı hiyerarşi var mı? Farklı karakterlere eşit rol ve görünürlük sağlanmış mı? Karakterler arası güç asimetrisi ve Nieto'nun (2010) sosyal adalet vurgusu bağlamında demokratik katılım düzeyleri analiz edilmiştir.

3. Dil Kullanımı ve Çokdillilik: Metin dil çeşitliliği veya çokdillilik içeriyor mu? Dil–kimlik ilişkisi görünür kılınmış mı? Dilsel farklılıklara yönelik olumlu, nötr veya olumsuz temsillerin olup olmadığı araştırılmıştır.

4. Kimlik ve Aidiyet: Metin öğrencinin kendi kimliğini anlamasını ve farklı kimliklere empati geliştirmesini teşvik ediyor mu? Güç ilişkileri görünür kılınmış mı? Gerçek kültürel kimliklerin ve toplumsal çeşitliliğinin olup olmadığı belirlenmiştir.

5. Değer Aktarımı (Schwartz Değerleri): Karakterlerin seçimleri, davranışları ve olay örgüsü hangi değerleri yansıtıyor? Okuma parçalarında saygı, barış, hoşgörü, dayanışma, adalet, çevre bilinci, eşitlik ve empati gibi evrensel değerlerin ne ölçüde yer aldığı ve bu değerlerin öğrencilerde olumlu tutum geliştirmeye nasıl hizmet ettiği analiz edilmiştir. Bu bölüm, doğrudan Schwartz'ın (1992, 2012) iyilikseverlik, evrenselcilik, güvenlik ve toplumsal sorumluluk değerleriyle ilişkilendirilmiştir.

6. Görsel Materyallerin Kültürel Çeşitliliği: Görseller farklı kimlikleri ve kültürel özellikleri temsil ediyor mu? Görsellerin kültürel çeşitliliği nasıl temsil ettiği, bu temsillerin olumlu ve kapsayıcı olup olmadığı ve öğrencilerde farkındalık ile aidiyet duygusu oluşturma potansiyeli değerlendirilmiştir. Bu bağlamda görsellerin eşitlik, hoşgörü ve toplumsal uyum değerlerini destekleyip desteklemediği de incelenmiştir.

7. Eleştirel Düşünme Olanakları: Metin öğrenciyi alternatif bakış açıları geliştirmeye, sorular sormaya ve yorum yapmaya yönlendiriyor mu? Kitapta öğrencilerin farklı bakış açılarını sorgulamasına, kültürel önyargıları fark etmesine ve tartışma ortamına katılmasına imkân tanıyan etkinliklerin bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir.

Bu ölçütler doğrultusunda yapılan analiz, Belçika'nın çokkültürlü toplumsal bağlamı referans alınarak, Fransızca öğretimi için hazırlanmış bir ders kitabında kültürel çeşitlilik ve değerler eğitiminin ne ölçüde

pedagojik bir araç olarak kullanıldığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar belirli aralıklarla tekrar edilerek kodlama tutarlılığı (intra-rater reliability) gözden geçirilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın inceleme nesnesini, Fransa’da Nathan Yayınevi tarafından 2021 yılında basılan, ilköğretim 4. sınıf düzeyine yönelik “*Mon année de Français*” adlı ana dil ders kitabı (256 sayfa) oluşturmaktadır. Söz konusu materyalin Fransa kökenli olmasına rağmen araştırma evrenine dâhil edilme gerekçesi; Frankofon eğitim havzasındaki pedagojik materyallerin sınır ötesi dolaşımı ve Belçika (Wallonie-Bruxelles Federasyonu) müfredat hedefleriyle sergilediği yapısal uyumdur. Bu bağlamda kitap; değerler eğitimi, kültürel temsiliyet ve demokratik vatandaşlık yeterlilikleri açısından sunduğu pedagojik imkânlar çerçevesinde, çokkültürlü bir eğitim laboratuvarı olarak kabul edilen Belçika eğitim bağlamı referans alınarak çözümlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi (documentary analysis) ve kuramsal temelli nitel içerik analizi (qualitative content analysis) yöntemleriyle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, kitaptaki dokuz metin ve bu metinlere eşlik eden görseller, önceden belirlenen yedi tema doğrultusunda kodlanarak analiz edilmiştir. Metinlerde ilgili temaları işaret eden sözcükler, karakter temsilleri ve anlatı unsurları kodlama formuna işlenmiştir.

Veri Analizi

Belirlenen temalar çerçevesinde metinler hem betimsel hem de tematik analiz tekniklerinin iç içe geçtiği çok katmanlı bir süreçle çözümlenmiştir:

- 1- Betimsel Aşama: İlk aşamada, metinlerdeki karakter tipolojileri, olay örgüsü bileşenleri, dilsel kodlar ve görsel semboller, kuramsal çerçevede belirlenen göstergeler (Banks, Nieto ve Schwartz) doğrultusunda objektif bir biçimde betimlenmiştir. Bu aşamada, farklı kültürlerin ve kimliklerin nasıl temsil edildiği, hangi değerlerin ön plana çıkarıldığı ve öğrencilere ne tür kültürel ya da pedagojik mesajların iletildiğine ilişkin bulgular ayrıntılı biçimde kodlanmıştır. Bu aşama, verinin ham halinden anlamlı kodlara dönüştürüldüğü "ilk düzey kodlama" sürecini teşkil etmektedir.
- 2- Tematik ve Analitik Aşama: İkinci aşamada, saptanan kodlar üst temalar altında kümelenecek metinlerin çokkültürlü eğitim idealleriyle kurduğu ilişkinin derinliği sorgulanarak, hangi temaların metinlerde görünür, hangilerinin daha yüzeysel kaldığı belirlenmiştir. Metinlerin tematik yoğunluğu, her kategori için içerik sıklığı ve anlatı içindeki işlevi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Temaların metinsel ve görsel düzlemdeki mevcudiyetini ölçmek amacıyla, nitel içerik analizinde sıklıkla başvuru alan "yoğunluk ve işlevsellik" odaklı bir derecelendirme anahtarı kullanılmıştır:
 - Yok: Analiz edilen temaya dair herhangi bir metinsel veya görsel göstergeye rastlanmamıştır.
 - Zayıf: Tema metinde örtük, dışsal (peripheral) veya yalnızca sembolik bir düzeyde yer almış; olay örgüsünün gelişimine veya karakterin dönüşümüne yapısal bir katkı sunmamıştır.
 - Orta: Tema belirgin bir biçimde hissedilmekle birlikte, anlatının ana eksenini belirlemekten ziyade destekleyici bir unsur olarak işlev görmüştür. Anlamlandırma süreci okuyucunun çıkarımına dayalıdır.
 - Güçlü: Tema, metnin aksiyolojik ve pedagojik merkezinde yer almaktadır. Olay örgüsü, karakter gelişimi ve görsel materyaller doğrudan bu tema etrafında bütünleştirilmiş; mesaj açık ve işlevsel bir biçimde yapılandırılmıştır.

Bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla, analiz edilen metinler belirli zaman aralıklarıyla yeniden kodlanmış ve elde edilen çıkarımlar arasında tam bir mutabakat sağlanarak kodlama güvenilirliği (intra-rater reliability) teyit edilmiştir.

Çalışmanın Sınırlılığı

Bu çalışmanın temel sınırlılığı, analiz edilen verinin tek bir Fransızca ders kitabıyla sınırlı olmasıdır. Analiz edilen kaynak, Belçika’nın çokkültürlü eğitim politikaları ve müfredat hedefleri perspektifinden ele alınmış;

elde edilen bulgular bu kuramsal zemin referans alınarak yorumlanmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, Belçika’da kullanılan tüm ders kitaplarına genellenmekten ziyade, belirli bir pedagojik ve kuramsal çerçevede içinde değerlendirilmelidir. Ayrıca incelenen kitabın Belçika’da hangi okullarda ve hangi dönemlerde kullanıldığına dair resmî bir belgeye ulaşılamamıştır. Bu nedenle bulgular, Belçika bağlamında yapılan nitel bir çözümleme olarak değerlendirilmelidir. Ancak veri setinin tek bir ders kitabıyla sınırlı olması çalışmanın kapsamını daraltmaktadır. Bu durum çalışmanın bağlamsal sınırlılığı olarak değerlendirilmelidir. Belçika’da ders kitapları öğrencilere bütüncül olarak verilmemekte; öğretmenler materyalleri ders sırasında sayfa veya etkinlik bazında kullanmakta ve öğrenciler kitapları evlerine götürmemektedir. Bu nedenle, ders kitaplarına araştırma amacıyla doğrudan ve sistematik erişim sınırlıdır.

Söz konusu öğretim materyali, araştırmacının akademik imkânları dahilinde temin edilmiş ve Belçika Fransızca öğretim programlarının temel çıktıları doğrultusunda merccek altına alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda bu çalışma, genelleme yapmayı değil, belirli bir eğitim bağlamında değerler eğitimi ve kültürel temsilin nasıl yapılandırıldığını derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma soruları

Bu çalışma, ilkökul 4. Sınıf düzeyine yönelik bir Fransızca ana dil ders kitabında değerler eğitimi ve kültürel çeşitliliğin metinler ve görseller aracılığıyla hangi biçimlerde yapılandırıldığını incelemektedir. Araştırmayı destekleyen alt sorular ise şu şekildedir:

1. Kitapta hangi değer kategorileri (saygı, hoşgörü, dayanışma, çevre bilinci vb.) baskın söylem olarak kurulmaktadır?
2. Kitapta hangi kültürel öğeler (karakterler, yaşam biçimleri, sosyal ilişkiler, kültürel temsiller) yer almaktadır?
3. Bu değerler ve kültürel öğeler nasıl ilişkilendirilmektedir? Örneğin farklı kültürlerin tanıtımıyla eş zamanlı olarak hoşgörü/saygı gibi değerler vurgulanmakta mıdır?
4. Kitabın yaklaşımı Banks, Nieto ve Schwartz gibi kuramcılarının çokkültürlü ve değer merkezli eğitim anlayışlarıyla ne ölçüde örtüşmektedir?

Bu sorular doğrultusunda elde edilen bulgular, ders kitabının yalnızca içeriğinin betimlenmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu içeriğin çokkültürlü toplumların eğitim anlayışlarıyla ne ölçüde örtüştüğünü tartışmaya açmaktadır. Belçika gibi çokkültürlü, çokdilli ve çokkimlikli toplumsal bağlamlar dikkate alındığında, ders kitaplarında kültürel çeşitliliğin sınırlı düzeyde yer alması, eğitimin kapsayıcılığı ve demokratik değerlerle ilişkisi açısından önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Bu çerçeve doğrultusunda, metinlerde yer alan temaların nasıl temsil edildiği bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada tabloda yer alan temalar şu anlamlarda kullanılmıştır: *Kültürel Temsil* (kültürel çeşitlilik ve farklı kimliklerin temsili), *Eşitlik* (kapsayıcılık ve ayrımcılığın önlenmesi), *Dil Kullanımı* (çokdillilik ve dilsel farkındalık), *Kimlik* (aidiyet ve benlik inşası), *Değerler* (değer aktarımı), *Görseller* (görsellerde kültürel çeşitlilik), *Eleştirel Düşünme* (sorgulama ve farklı bakış açıları).

Çizelge 1. Birinci metnin (L'enfaon) analizi.

Metin 1	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
Orta	Güçlü	Orta	Güçlü	Güçlü	Güçlü	Orta	Güçlü

Okula yeni gelen ve yarı geyik yarı insan olan (vücudunda beyaz benekleri ve küçük boynuzları bulunan) *L'enfaon*, başlangıçta arkadaşları tarafından yadırganır ve dışlanır. Ancak sınıf arkadaşı *Leila*, *L'enfaon*'un bu sıra dışı doğasını bir eksiklik olarak değil, bir güzellik ve özgünlük olarak görerek ona yakınlık gösterir. *L'enfaon*'un ormanla olan derin bağı ve saf kişiliği, zamanla diğer çocukların da önyargılarını kırarak farklılıkların bir zenginlik olduğunu anlamalarını sağlar.

L'enfaon metni, kültürel temsil açısından doğrudan etnik ya da toplumsal çoğulluğu görünür kılan açık referanslar içermemektedir. Fantastik karakterler aracılığıyla kültürel farklılığı doğrudan toplumsal referanslarla değil, kurgusal metaforlar üzerinden temsil etmektedir. *Leila* karakteri dışında kültürel çeşitlilik somut biçimde yapılandırılmamış; farklılık daha çok fiziksel ve kurgu temelli özellikler üzerinden temsil edilmiştir. Bu nedenle kültürel temsil, anlatının merkez belirleyeni olmaması ve sınırlı sayıda bağlamsal gösterge içermesi nedeniyle “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eşitlik ve kapsayıcılık açısından metin, karakterler arasında fiziksel özellik veya yetenek farklılıklarına dayalı eşitsiz bir aşamalı sıralama (hierarchy) üretmemekte; farklılığı bir dışlanma gerekçesi olmaktan çıkarak anlatı evreninde normalleştirmektedir. Bu tutum, Banks’ın (1993, 2014) “eşitlikçi eğitim” kapsamında vurguladığı demokratik okul kültürü inşasıyla kuramsal bir paralellik sergilemektedir. Anlatıdaki sınıfsal iklim, çeşitli özelliklere sahip bireylerin varlığını birer “eksiklik” yerine toplu bütünün doğal bir parçası olarak konumlandırarak Nieto’nun (2010) “farklılığın onaylanması” stratejisini somutlaştırmaktadır. Temanın, karakter etkileşimlerini eşit bir düzeyde düzenlemesi ve anlatının etik sonucunu belirlemesi nedeniyle bu kategori “güçlü” düzeyde kodlanmıştır.

Dil kullanımı bakımından metin, “chienchat” ve “enfaon” gibi yaratıcı sözcük üretimleriyle dilsel farkındalık oluşturmakta; ancak çokdillilik ya da dilsel çeşitlilik bağlamında açık bir temsil sunmamaktadır. Dilsel yaratıcılık anlatının estetik boyutunu güçlendirse de kültürel-dilsel çoğulluk teması ana bir rol üstlenmediğinden bu kategori “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Kimlik ve aidiyet teması, ana karakterin sınıf ortamında kabul görme süreci üzerinden yapılandırılmıştır. Farklılıkla başlayan gerilim, sosyal kabul ve öz-değerin inşasıyla çözülmektedir. Bu süreç, Nieto’nun (1996, 2010) kimliğin toplumsal bir inşa olduğu ve çeşitliliğin okul ortamında onaylanmasının (affirming diversity) önemine dair vurgusuyla örtüşmektedir. Kimlik teması hem olay örgüsünü yönlendirmesi hem de karakter gelişimini belirlemesi nedeniyle “güçlü” düzeyde değerlendirilmiştir.

Değer aktarımı açısından metin, Schwartz’ın (1992, 2012) öz-yönelim, iyilikseverlik ve evrenselcilik değer alanlarıyla örtüşen bir normatif yapı üretmektedir. Empati, yardımlaşma ve kabul gibi değerler anlatının çözümleyici aşamasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle değer aktarımı içerik yoğunluğu ve işlevsellik bakımından “güçlü” olarak kodlanmıştır.

Görsel materyaller anlatının fantastik atmosferini desteklemekte; ancak kültürel ya da toplumsal çeşitliliği derinleştiren temsiller sunmamaktadır. Görseller olay örgüsünü destekleyici işlev görse de kültürel çoğulluk bağlamında sınırlı kaldığı için “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme açısından metin, öğrencilerin karakter davranışlarını yorumlamasını gerektiren anlatı yapıları içermektedir. Ancak toplumsal güç ilişkileri ya da yapısal eşitsizlikler açık biçimde tartışmadığından eleştirel boyut daha çok bireysel düzeyde kalmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme kategorisi “güçlü” düzeyde kodlanmış olmakla birlikte, bu güç daha çok empati ve perspektif alma kapasitesine dayanmaktadır.

Genel olarak metin, kültürel çoğulluğu doğrudan temsil etmekten ziyade, farklılığın normalleştirilmesi ve kimliğin sosyal kabulü üzerinden kapsayıcı bir pedagojik çerçeve sunmaktadır.

Çizelge 2. İkinci Metnin (*Balzac en Liberté*) Analizi.

Metin 2	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Orta	Orta	Yok	Orta	Güçlü	Zayıf	Orta

Balzac en liberté metni, özgürlük kavramını aile içi bir söylem (yemeğinizi bitirdiğinizde özgürsünüz) üzerinden yapılandırmakta ve çocukların bu söylemi köpek *Balzac’a* uygulaması aracılığıyla özgürlük ile sorumluluk arasındaki ilişkiyi tartışmaya açmaktadır. Anlatı, bireysel tercih ile aidiyet ve güvenlik arasındaki gerilimi görünür kılarken; çocukların empati yoluyla özgürlüğün sınırlarını yeniden tanımladığı bir süreç sunmaktadır.

Kültürel temsil açısından metin, belirli bir kültürel çoğulluk ya da farklı kimlik temsili sunmamaktadır. Aile yapısı ve gündelik yaşam pratikleri bağlamsal bir kültürel çerçeve oluşturmakla birlikte, bu temsil çeşitlilik boyutunda genişlememektedir. Bu nedenle kültürel temsil teması anlatının temel unsuru olmaması ve sınırlı sayıda gösterge içermesi nedeniyle “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması, aile içi iletişimde çocukların düşüncelerine alan tanınması üzerinden dolayı biçimde temsil edilmektedir. Bununla birlikte metin, toplumsal güç ilişkileri ya da ayrımcılık biçimlerini tartışmaya açmamaktadır. Bu durum, Nieto'nun (1996, 2010) çokkültürlü eğitim için önemli gördüğü sosyal adalet, güç ilişkileri ve yapısal eşitsizliklerin sorgulanması açısından sınırlı bir temsil olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ayrımcılık karşıtı bir söylemden ziyade bireysel özgürlük sınırlarına odaklanıldığı için eşitlik kategorisi "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Dil kullanımı ve çokdillilik açısından metinde Fransızca dışındaki dillere ya da dilsel çeşitliliğe ilişkin herhangi bir gönderme bulunmamaktadır. Ayrıca, Banks'ın (1993, 2014) içerik entegrasyonu boyutunda vurguladığı dilsel çeşitlilik veya farklı lehçelere dair herhangi bir gösterge sunmamaktadır. Dilsel yaratıcılık (hayvanların kişiselleştirilmesi) pedagojik bir "çokdillilik" işlevi taşımadığı için bu kategori "yok" olarak saptanmıştır.

Kimlik boyutu, *Balzac*'ın özgürlük deneyimi ve geri dönüş kararı üzerinden bireysel tercih ve aidiyet kavramlarını gündeme getirmektedir. Bu durum, Nieto'nun (2010) kimliğin toplumsal bir onaylanma süreci olduğu yönündeki teziyle bireysel düzeyde örtüşse de bu inşa süreci kültürel veya kolektif bir kimlik düzlemine taşınmamıştır. Bu sınırlılık nedeniyle kimlik teması "orta" düzeyde derecelendirilmiştir.

Değer aktarımı, metnin ana eksenini oluşturmaktadır. Sorumluluk, bağlılık, aile dayanışması ve güvenlik gibi değerler anlatının çözümünde belirleyici rol oynamaktadır. Bu değerler Schwartz'ın (1992, 2012) değerler kuramındaki güvenlik (security), uyma (conformity) ve iyilikseverlik (benevolence) alanlarıyla doğrudan örtüşen sorumluluk ve aile dayanışması izlekleridir. Değerlerin hem olay örgüsünü (*Balzac*'ın gidişi ve dönüşü) hem de karakterlerin ahlaki gelişimini yönlendirmesi, bu kategorinin "güçlü" düzeyde kodlanmasını sağlamıştır.

Görsel materyaller anlatının akışını destekleyen basit çizimlerden oluşmakta; ancak kültürel ya da kimlik temelli çeşitlilik üretmemektedir. Bu nedenle görsellerin kültürel çeşitliliği "zayıf" düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme açısından metin, özgürlük kavramının sınırları üzerine düşünmeyi teşvik etmektedir. Bununla birlikte bu sorgulama daha çok bireysel etik düzeyde kalmakta; toplumsal adalet ya da kültürel çoğulluk bağlamında genişlememektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme teması "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Sonuç olarak metin, değer merkezli bir pedagojik yapı sunmakta; ancak kültürel çoğulluk ve dilsel çeşitlilik açısından sınırlı bir temsil üretmektedir.

Çizelge 3. Üçüncü Metnin (*John et Le Royaume D'en Bas*) Analizi.

Metin 3	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Orta	Güçlü	Yok	Güçlü	Güçlü	Zayıf	Orta

John et le Royaume d'en Bas metni, köstebek *Talie*'nin tüneline bulduğu ve kendi yavrusu sandığı bebek *John*'un yeraltı dünyasında büyümesiyle başlayan bir anlatı sunmaktadır. İnsan dünyasından gelen bir çocuk olan *John*'un, yeraltı dünyasında yaşayan canlılar arasında "öteki" konumunda yer alması, salyangoz ve solucan gibi dışlanan karakterlerle dostluk kurmasını mümkün kılmaktadır. Buna karşılık *Matamore* adlı köstebekle yaşadığı çatışma, metinde farklılıkla bir arada yaşama, dayanışma ve şiddetsiz çözüm temalarını görünür kılmaktadır. Özellikle *John*'un düşmanının hayatını kurtarması ve annesi *Talie*'yi şiddetten vazgeçirmesi, iyilik, merhamet ve evrenselcilik gibi değerlerin belirgin biçimde işlendiğini göstermektedir.

Kültürel temsil, bu metinde doğrudan farklı kültürlerin tanıtımı yoluyla değil, ötekileştirilen karakterlerin sembolik temsili üzerinden sunulmaktadır. *John*'un "insan çocuk" olarak yeraltı canlıları arasında konumlanması, Nieto'nun (1996, 2010) vurguladığı ötekinin inşası ve aidiyet temalarını dışlanmış karakterler (salyangoz ve solucan) üzerinden tartışmaya açmaktadır. Bu nedenle kültürel temsil açık kültürel çoğulluk göstergeleri içermemesi, ancak sembolik düzeyde farklılık temasını işlemesi nedeniyle "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması ise anlatının ana çatışma eksenini oluşturmaktadır. *John*'un salyangoz ve solucan gibi dışlanan karakterlerle kurduğu dostluk, farklılıkların eşitsiz bir sıralamaya tabi tutulmadan ilişkilendirilmesini mümkün kılmaktadır. *Matamore* ile yaşanan çatışmanın şiddet yerine merhamet ve affetme yoluyla çözülmesi, Banks'ın (1993, 2014) demokratik toplum inşası için önerdiği eşitsizliklerin azaltılması ve

kapsayıcı okul iklimi (yeraltı topluluğu nezdinde) idealleriyle örtüşmektedir. Farklılığın tehdit değil birlikte yaşamın doğal bir unsuru olarak ele alınması, eşitlik temasının metinde belirleyici rol oynadığını göstermekte ve bu kategori “güçlü” düzeyde kodlanmaktadır.

Dil kullanımı açısından metinde çokdillilik ya da dilsel çeşitliliğe yönelik açık bir temsil bulunmamaktadır. Anlatı dili pedagojik açıdan akıcı olsa da Banks’ın (1993) vurguladığı dilsel çeşitliliğin müfredata entegrasyonu boyutunda bir işlev üstlenmediği için bu kategori "yok" olarak saptanmıştır.

Kimlik ve aidiyet teması, metnin en güçlü boyutlarından biridir. *John*’un hem biyolojik kökeni hem de yetiştiği çevre arasında konumlanması, kimliğin sabit değil ilişkisel ve inşa edilen bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu durum, Nieto’nun (2008, 2010) kültürü ve kimliği tarihsel ve toplumsal bağlam içinde şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlayan yaklaşımıyla uyumludur. *John*’un hem köstebek ailesiyle hem de dışlanan karakterlerle kurduğu ilişkiler, aidiyetin biyolojik bağdan ziyade etik ve duygusal bağ üzerinden inşa edildiğini göstermektedir. Bu nedenle kimlik teması “güçlü” düzeyde değerlendirilmiştir.

Değer aktarımı, anlatının çözümünde belirleyici bir işleve sahiptir. *John*’un düşmanının hayatını kurtarması ve şiddeti reddetmesi, Schwartz’ın (1992, 2012) evrenselcilik (universalism) ve iyilikseverlik (benevolence) değer alanlarıyla doğrudan uyum göstermektedir. Merhamet, empati, bağışlama ve yaşam hakkına saygı gibi değerler olay örgüsünü yönlendirmekte; güvenlik ve dayanışma temaları ise topluluk içi ilişkileri düzenlemektedir. Değerlerin hem karakter gelişimini hem de çatışma çözümünü belirlemesi nedeniyle bu kategori “güçlü” düzeyde kodlanmıştır.

Görsel materyaller, yeraltı dünyasını ve karakterleri sade ve karikatürize çizimlerle sunmaktadır. Görseller anlatının anlaşılmasını desteklemekle birlikte, kültürel ya da toplumsal çeşitliliği derinleştiren temsiller üretmemektedir. Salyangozların biyolojik özelliklerine yapılan göndermeler düşündürücü bir boyut kazandırsa da bu katkı kültürel çoğulluk bağlamında sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle görseller “zayıf” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu, ötekileştirme, dışlanma ve şiddetin kabul edilebilirliği gibi temalar üzerinden açılmaktadır. Metin, çatışmanın güç kullanımıyla değil etik tercihlerle çözülebileceğini göstermekte ve okuyucuyu empati temelli bir değerlendirmeye yönlendirmektedir. Bununla birlikte bu sorgulama daha çok bireysel ve ahlaki düzeyde kalmakta; yapısal eşitsizlikler ya da toplumsal güç ilişkileri açık biçimde tartışılmamaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme kategorisi “orta” düzeyde kodlanmıştır.

Genel olarak metin, kültürel çeşitliliği sembolik düzeyde ele alan; kimlik, aidiyet ve merhamet temalarını güçlü biçimde işleyen; ancak dilsel çoğulluk ve görsel temsil bakımından sınırlı kalan bir pedagojik yapı sunmaktadır.

Çizelge 4. Dördüncü Metnin (*Marion Duval, un Croco dans la Loire*) Analizi.

Metin 4	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Zayıf	Orta	Yok	Orta	Güçlü	Zayıf	Orta

Marion Duval, Un croco dans la Loire adlı metin, timsah söylentisi etrafında gelişen bir gizemi konu alan ve tamamen çizgi roman formunda kurgulanmış bir anlatıdır. Hikâyede *Marion*, babası *Alex* ve *Mr. Bigot*’un Touraine bölgesinde timsahın izini sürmeye çıkmaları; *Marion*’un yetişkinleri dinlemeyerek gizli bir geçitten ilerlemesi ve sonunda Prens *Melcar*’ın esir aldığı karakterleri kurtarması anlatılmaktadır.

Kültürel temsil, Loire Nehri ve Touraine bölgesine yapılan coğrafi göndermelerle sınırlı kalmakta; etnik, toplumsal ya da kültürel çoğulluk açık biçimde görünür kılınmamaktadır. Bu durum, Banks’ın (2014) ders materyallerinin farklı kültürel perspektifleri görünür kılma işlevine ilişkin vurgusu bağlamında sınırlı bir temsile işaret etmektedir. Bu nedenle kültürel çeşitlilik doğrudan temsil edilmediği için kültürel temsil kategorisi “zayıf” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eşitlik ve kapsayıcılık boyutu, *Marion* karakterinin aktif, cesur ve problem çözücü bir özne olarak konumlandırılması üzerinden dolaylı biçimde temsil edilmektedir. Çocuk bir karakterin edilgen değil eyleyen (agency) bir figür olarak sunulması, pedagojik açıdan güçlendirici bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu temsil, Banks’ın (2014) demokratik toplum için gerekli olan eşit katılım ve fırsat anlayışıyla kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte metinde toplumsal farklılıkların, güç ilişkilerinin ya da ayrımcılık biçimlerinin açık biçimde

sorun haline getirilmemesi, Nieto'nun (2006) sosyal adalet temelli çokkültürlü eğitim yaklaşımı açısından yapısal eleştirisi eksikliği nedeniyle eşitlik teması "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Dil kullanımı açısından metinde çokdillilik ya da dilsel çeşitlilikle ilgili herhangi bir temsil bulunmamaktadır. Çizgi roman formatı görsel ve yazı dilini bütünleştirse de kültürel-dilsel çoğulluğu görünür kılmamaktadır. Bu durum, Banks'ın (1993) farklı dilsel kodların eğitim materyallerine entegrasyonu kriteri açısından bir karşılık bulmadığı için kategori "yok" olarak derecelendirilmiştir.

Kimlik ve aidiyet boyutu, *Marion*'un ailesi ve yetişkin figürlerle kurduğu ilişkiler üzerinden bireysel düzlemde yapılandırılmaktadır. *Marion*'un bağımsız hareket etmesi ve risk alması, öz-yönelim ve bireysel yetkinlik açısından olumlu bir kimlik inşası sunmaktadır. Ancak bu kimlik toplumsal ya da kültürel farklılık bağlamında derinleştirilmemektedir. Nieto'nun (2010) kimliğin toplumsal meşruiyeti vurgusu bağlamında, bireysel sınırları aşan bir kimlik temsili sunulmadığı için bu tema "orta" düzeyde kalmıştır.

Değer aktarımı metnin en güçlü boyutudur. Arkadaşlık, dayanışma, fedakârlık ve yardımlaşma temaları olay örgüsünün çözümünde belirleyici rol oynamaktadır. Bu değerler, Schwartz'ın (1992, 2012) iyilikseverlik (benevolence) ve öz-yönelim (self-direction) değer alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Marion'un fedakarlığı ve risk alması, olay örgüsünü çözen ana anahtar olduğu için diğer bir deyişle değerlerin anlatı içinde işlevsel biçimde yapılandırılması, metnin değerler eğitimi açısından "güçlü" bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

Görsel temsil çizgi roman formatı nedeniyle anlatının ana unsurudur. Ancak görseller kültürel ve toplumsal çeşitliliği yansıtan çoklu kimlik temsilleri sunmamaktadır. Özellikle kötü karakter Prens *Melcar*'ın sakallı ve sarıklı biçimde betimlenmesi, kültürel çağrışımlar barındıran bir görsel kodlama içermektedir. Bu temsil açık bir kültürel söylem üretmemekle birlikte, "öteki"nin görsel olarak olumsuzlanmasına yönelik dolaylı bir imge oluşturma potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, Nieto'nun (1996, 2010) kültürel temsillerin güç ilişkileri ve kimlik inşasındaki rolüne yaptığı vurgu bağlamında eleştirel bir değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Görsellerin kültürel çeşitliliği kutlamak yerine, belirli bir kimliği "tehdit/kötü" ile eşleştirme potansiyeli, bu kategorinin "zayıf" olarak değerlendirilmesine yol açmıştır.

Eleştirel düşünme boyutu, görsel ve metinsel ipuçlarının sentezlenmesini gerektiren "gizemi çözme" süreciyle desteklense de kültürel önyargıları veya toplumsal eşitsizlikleri açık biçimde tartışmaya açmadığı için "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.

Genel olarak metin, değer aktarımı açısından güçlü; ancak kültürel temsil ve sosyal adalet boyutları bakımından sınırlı bir çokkültürlü perspektif sunmaktadır.

Çizelge 5. Beşinci Metnin (*Les Disparus de Fort Boyard*) Analizi.

Metin 5	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Zayıf	Zayıf	Yok	Orta	Güçlü	Orta	Orta

Les Disparus de Fort Boyard metni, *Fort Boyard* tünellerinde kaybolan çocukların gizemli bir kalede yaşadıkları macerayı konu alır. Hikâye, fiziksel özellikleri nedeniyle akranları arasında dezavantajlı konumda olan *Mathias* aracılığıyla, dışlanma ve korku duygularının, dayanışma ve bireysel yetkinliğin keşfiyle nasıl toplumsal bir kabule dönüştüğünü işlemektedir.

Kültürel temsil açısından metin, gizem ve macera kurgusu çerçevesinde ilerlediği için kültürel çeşitliliğe ilişkin açık temsiller sunmamaktadır. Mekânsal bağlam ve olay örgüsü ön planda tutulurken farklı kültürel perspektifler görünür kılınmamaktadır. Bu durum, Banks'ın (1993, 2014) ders materyallerinin kültürel çoğulluğu yansıtmaya işlevi bağlamında sınırlı bir temsile işaret etmekte ve kültürel temsil kategorisinin "zayıf" olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Eşitlik ve kapsayıcılık boyutu, *Mathias* karakteri üzerinden dolaylı biçimde ele alınmaktadır. Fiziksel farklılıkları belirginleştirilen bir karakterin anlatı içinde kurtarıcı ve yardımcı bir özneye dönüşmesi, farklılığın olumlu biçimde yeniden konumlandırılmasına imkân tanımaktadır. Bununla birlikte karakterin karikatürize edilmesi ve "Quasimodo"yu çağrıştıran görsel temsili, bedensel farklılığın kalıp yargılarla ötekileştirilmesi riskini barındırmaktadır. Bu durum, Nieto'nun (1996, 2010) kimlik ve kültürün sabit ve indirgenmiş kategoriler olarak sunulmasına yönelik eleştirel yaklaşımıyla çelişmektedir. Farklılığın görünür kılınması olumlu bir adım olmakla birlikte, temsilde bu durumun karikatürize bir formda kalması ve bedensel

engelliliğe dair örtük bir önyargı riski barındırması eşitlik temasını sınırlamaktadır. Bu nedenle eşitlik ve kapsayıcılık “zayıf” düzeyde kodlanmıştır.

Dil kullanımı ve çokdillilik açısından metinde herhangi bir temsil bulunmamaktadır. Anlatı tek dil üzerinden ilerlemekte ve dilsel farklılık pedagojik bir unsur olarak işlev görmemektedir. Bu durum, Banks’ın (1993) dilsel çeşitliliğin eğitim süreçlerindeki rolüne ilişkin vurgusu bağlamında bir karşılık bulmadığı için kategori “yok” olarak saptanmıştır.

Mathias’ın dışlanma kaygısından sosyal kabul sürecine uzanan gelişim hattı, kimliğin statik bir durum değil, Nieto’nun (2008, 2010) belirttiği gibi toplumsal etkileşim içinde inşa edilen dinamik bir süreç olduğunu doğrulamaktadır. Karakterin başlangıçta fiziksel özelliklerine indirgenen kimliği, olayların akışında etik ve işlevsel bir yetkinliğe evrilmektedir. Ancak bu dönüşümün bireysel düzeyde kalması ve toplumsal/kültürel bir derinlik kazanmaması nedeniyle kimlik ve aidiyet teması “orta” düzeyde derecelendirilmiştir.

Değer aktarımı metnin en güçlü boyutudur. Denizlerin kirlenmesi ve doğanın korunmasına ilişkin göndermeler, Schwartz’ın (1992, 2012) evrenselcilik değer alanında yer alan doğayı koruma ve sorumluluk alt boyutlarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Ayrıca yardımlaşma, dayanışma ve etik sorumluluk temaları anlatının çözümünde belirleyici rol oynamaktadır. Ekolojik duyarlılık ve yardımlaşma gibi değerlerin çatışma çözümünde merkezi bir rol oynaması, metnin değerler eğitimi açısından “güçlü” bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

Görsel materyaller, gerilim ve macera atmosferini destekleyen karikatürize çizimlerden oluşmaktadır. Karakterlerin fiziksel özelliklerinin abartılı biçimde sunulması, rollerin netleşmesine katkı sağlamakla birlikte kültürel ve toplumsal çeşitlilik açısından geniş bir temsil alanı sunmamaktadır. Bu nedenle görseller “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu, çevresel sorumluluk ve etik karar alma süreçleri üzerinden desteklenmektedir. Ancak kültürel çoğulluk ve güç ilişkileri açık biçimde sorun edilmediği için bu destek “orta” düzeyde kalmaktadır.

Genel olarak metin, değerler eğitimi açısından güçlü; ancak kültürel temsil ve eşitlik boyutlarında sınırlı bir çokkültürlü perspektif sunmaktadır.

Çizelge 6. *Altınca Metnin (J’ai oublié ma poésie) Analizi.*

Metin 6	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Yok	Orta	Yok	Güçlü	Güçlü	Zayıf	Orta

J’ai oublié ma poésie metni, küçük *Charles*’ın sınıfta ünlü Fransız şair Baudelaire’in şiirini okumak için gösterdiği çaba ve sınıf ortamındaki deneyimlerini konu alır. Hikâyede *Charles*, şiirini ezberleyip sınıfta okumaya başlar; öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tepkileri karşısında yaşadığı heyecan, korku ve utanç duyguları görsel olarak da betimlenir. Metin, Fransız yüksek kültürüne (Baudelaire) yaslanarak kültürel temsilde tek kültürlü bir çizgi izlerken, pedagojik düzlemde tam tersine oldukça kapsayıcı bir “hata yapma ve kabul görme” süreci sunmaktadır.

Kültürel temsil açısından metinde etnik, toplumsal ya da dilsel çeşitliliğe ilişkin herhangi bir gönderme bulunmamaktadır. Baudelaire’in şiirinin seçilmiş olması Fransız edebî geleneğine bir referans niteliği taşısa da Banks’ın (1993, 2014) çokkültürlü eğitim için temel şart koştuğu farklı kültürel perspektiflerin ve marjinalleştirilmiş grupların seslerinin duyulması ilkesiyle örtüşmemekte; tek kültürlü bir çerçevede kalmaktadır. Kültürel çoğulluğa dair herhangi bir gösterge barındırmaması nedeniyle kültürel temsil kategorisi “yok” düzeyinde değerlendirilmiştir.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması, *Charles*’ın yaşadığı başarısızlık ve utanç deneyimi sonrasında öğretmenin destekleyici tutumu ve sınıf arkadaşlarının olumlu geri bildirimleri aracılığıyla görünür hale gelmektedir. Öğrencinin hata yapma deneyiminin dışlanma yerine destekle karşılanması, kapsayıcı bir öğrenme ortamını temsil etmektedir. Bu durum, Banks’ın (1993) “eşitlikçi pedagoji” (equity pedagogy) kavramıyla doğrudan uyumludur; zira öğrencinin hata yapma hakkı ve sosyal kabulü, demokratik bir öğrenme ortamının inşası için kritiktir. Ancak bu kapsayıcılık, yapısal güç ilişkileri veya toplumsal eşitsizlikler düzeyinde bir sorgulama içermediği için tema “orta” düzeyde yapılandırılmıştır.

Dil kullanımı açısından metinde çokdillilik ya da dilsel çeşitliliğe ilişkin bir temsil bulunmamaktadır. Anlatı Fransızca üzerinden ilerlemekte ve dilsel farklılık pedagojik bir tartışma konusu haline getirilmemektedir. Bu durum, Banks'ın (1993) dilsel çeşitliliğin pedagojik bir zenginlik olarak kullanımı vizyonu açısından karşılıksız kaldığı için kategori "yok" olarak saptanmıştır.

Kimlik ve aidiyet boyutu metnin en güçlü yönlerinden biridir. *Charles*'ın sahne önünde yaşadığı kaygı, kız arkadaşı *Magali*'ye duyduğu ilgi ve öğretmenle kurduğu ilişki, kimliğin sosyal etkileşim içinde şekillendiğini göstermektedir. Kimlik, burada yalnızca akademik performansla değil, duygusal deneyim ve sosyal kabul süreciyle birlikte inşa edilmektedir. Bu yönüyle metin, Nieto'nun (1996, 2010) kimliğin statik bir etiket değil, okul ortamındaki sosyal etkileşimler ve onaylanma süreçleriyle (affirmation) sürekli inşa edilen dinamik bir yapı olduğu teziyle tam bir uyum içindedir. Kimliğin sadece akademik çıktıya değil, duygusal kabul ve aidiyet hissine dayalı olarak sunulması, bu temanın "güçlü" düzeyde derecelendirilmesini sağlamıştır.

Değer aktarımı anlatının ana eksenini oluşturmaktadır. Çalışkanlık, cesaret, öz güven, empati ve destekleyici sosyal etkileşimler ön plana çıkmaktadır. Bu yolla metin, Schwartz'ın (1992, 2012) öz-yönelim (öz güven, bağımsız performans) ve iyilikseverlik (destek, empati, sosyal uyum) değer alanlarını merkeze almaktadır. Değerlerin hem karakter gelişimini hem de olay örgüsünün çözümünü yönlendirmesi nedeniyle bu kategori "güçlü" düzeyde kodlanmıştır.

Görseller, *Charles*'ın duygusal sürecini ve sınıf ortamındaki sosyal ilişkilerini destekleyen sahneler aracılığıyla anlatıyı güçlendirmektedir. Ancak bu görseller kültürel, toplumsal ya da kimlik temelli çeşitliliğe ilişkin farklı temsiller sunmamaktadır. Bu nedenle "Görsellerin Çeşitliliği" kategorisi "zayıf" düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu, öğrencinin yaşadığı performans kaygısı ve sınıfın verdiği tepki üzerinden okuyucuyu empatik değerlendirmeye yönlendirmektedir. Ancak bu sorgulama daha çok bireysel duygu ve etik düzeyde kalmakta; yapısal eşitsizlikler ya da kültürel çoğulluk bağlamında genişlememektedir. Eleştirel düşünme teması, Nieto'nun (2006) vurguladığı toplumsal/yapısal eşitsizliklerin analizine evrilmediği için bireysel-ahlaki düzeyde kalarak "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Genel olarak metin, değerler eğitimi ve kimlik gelişimi açısından güçlü; ancak kültürel temsil ve dilsel çeşitlilik bakımından sınırlı bir çokkültürlü perspektif sunmaktadır. Anlatı, kapsayıcı sınıf ortamını örneklemesi bakımından pedagojik olarak olumlu bir çerçeve sunmakla birlikte, çokkültürlü eğitimin kültürel çoğulluk boyutunu görünür kılmamaktadır.

Çizelge 7. Yedinci Metnin (*Le Secret de Maître Cornille*) Analizi.

Metin 7	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Orta	Orta	Yok	Güçlü	Güçlü	Orta	Orta

Le Secret de Maître Cornille metni, modern un fabrikalarının gelişimine karşı geleneksel yel değirmenini korumaya çalışan yaşlı *Cornille*'in onur mücadelesini konu alır. Köylülerden sakladığı 'yıllardır öğütecek buğdayı olmadığı' sırrının ortaya çıkmasıyla birlikte anlatı, bireysel bir dirençten, tüm köyün *Cornille*'e destek olduğu toplumsal bir dayanışma hikâyesine evrilir. Metin, geleneksel değerlerin korunması, geleneksel üretim biçimlerinin dönüşümü, yaşlılığa saygı ve topluluk sorumluluğu temalarını merkezine alarak Schwartz'ın (1992) iyilikseverlik ve geleneksellik değerleriyle doğrudan örtüşen bir yapı sunar.

Kültürel temsil açısından metin, farklı kültürlerin karşılaşmasına dayalı çoğulcu bir yapı sunmamaktadır. Bununla birlikte anlatının geçtiği tarihsel dönem, kırsal yaşam pratikleri ve üretim ilişkileri hem metin hem de görseller aracılığıyla ayrıntılı biçimde yansıtılmaktadır. Bu durum kültürel çeşitlilikten ziyade kültürel durumsallık üretmektedir. Banks'ın (1993, 2014) ders materyallerinin öğrencilerin toplumsal ve tarihsel ortamları anlamalarına katkı sunması gerektiğine ilişkin yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, metnin kültürel derinlik sağladığı; ancak çoğulcu bir perspektiften ziyade tek kültürlü bir tarihsel durumsallık sunduğu için kültürel temsil boyutu "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması, köy halkının *Cornille*'e kolektif destek sunması ve dayanışma göstermesi üzerinden görünür hale gelmektedir. Ancak *Cornille*'in torunu *Vivette* ile kurduğu ilişki ve karar süreçlerinin ağırlıklı olarak yaşlı değirmenci tarafından belirlenmesi, kuşaklar arası güç ilişkilerinin eşitlikçi biçimde yapılandırılmadığını göstermektedir. Bu hiyerarşik ilişki, Nieto'nun (1996, 2010) katılımcı ve güçlendirici eğitim anlayışı bağlamında değerlendirildiğinde sınırlı bir kapsayıcılığa işaret etmektedir. Eşitlik teması, kuşaklararası güç asimetrisinin varlığı nedeniyle "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.

Dil kullanımı ve çokdillilik açısından metinde herhangi bir dilsel çeşitlilik temsili bulunmamaktadır. Anlatı, Fransızca ana dil öğretimi bağlamında kurgulanmış olmakla birlikte farklı dilsel perspektiflere yer vermemektedir. Banks'ın (1993) kültürün dil aracılığıyla çoğulcu inşasına yönelik vurgusu bağlamında, dilsel çeşitliliğin görünmez kalması nedeniyle bu kategori "yok" olarak değerlendirilmiştir.

Kimlik ve aidiyet teması metnin güçlü yönlerinden biridir. *Cornille*'in değirmenine sahip çıkması, üretim pratiğini sürdürme çabası ve topluluk tarafından yeniden kabul görmesi, kimliğin mesleki, tarihsel ve toplumsal bağlam içinde inşa edildiğini göstermektedir. Bu yönüyle metin, Nieto'nun (2008, 2010) kimliği bireysel tercihlerden ziyade sosyal ve tarihsel bağlam içinde şekillenen bir inşa olarak tanımlayan yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Aidiyetin ortak üretim ve toplumsal onay üzerinden kurulması, kimlik temasının "güçlü" kodlanmasını sağlamıştır.

Değer aktarımı anlatının ana unsurudur. Fedakârlık, çalışkanlık, sorumluluk ve dayanışma temaları olay örgüsünü yönlendirmekte; topluluk bilinci ve ortak iyilik anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu değerler, Schwartz'ın (1992, 2012) iyilikseverlik, sorumluluk ve geleneksellik değer alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle geleneksel üretim biçimine bağlılık, geleneksellik değer alanı kapsamında anlam kazanmaktadır. Değerlerin anlatının çözümleyici unsuru olması nedeniyle bu kategori "güçlü" düzeyde kodlanmıştır.

Görseller, *Cornille*'in ak saçlı ve ak sakallı değirmenci (arketipik) tasviri ile dönemin kırsal atmosferini yansıtan peyzaj betimlemeleri aracılığıyla anlatının tarihsel bağlamını desteklemektedir. Bununla birlikte görsel çeşitlilik farklı kimlik ve yaşam biçimlerinin temsili açısından sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle görseller "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu, modernleşme ile gelenek arasındaki gerilim, topluluk dayanışmasının anlamı ve bireysel direncin sınırları üzerine düşünmeyi teşvik etmektedir. Ancak bu sorgulama kültürel çoğulluk ya da yapısal eşitsizlik bağlamında genişlememektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme kategorisi "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Genel olarak metin, değerler eğitimi ve kimlik inşası açısından güçlü bir yapı sunmakta; ancak kültürel çoğulluk ve dilsel çeşitlilik boyutlarında sınırlı bir çokkültürlü perspektif sergilememektedir. Anlatı, tarihsel ve toplumsal bağlam sunması bakımından pedagojik olarak anlamlı olmakla birlikte, çoğul kültürel temsili genişletmemektedir.

Çizelge 8. Sekizinci Metnin (*Les Trois Questions*) Analizi.

Metin 8	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Orta	Güçlü	Yok	Güçlü	Güçlü	Orta	Güçlü

Les Trois Questions metni, ana karakter *Nikola*'ın 'Doğru zaman nedir? En önemli kişi kimdir? Yapılması gereken en iyi şey nedir?' sorularına yanıt arayışını konu alır. Bilge kaplumbağa *Leo*'nun rehberliğinde ve fırtınada yardıma muhtaç bir pandayı kurtarma deneyimi üzerinden; en önemli anın 'şu an', en önemli kişinin 'yanındaki kişi' ve en önemli eylemin 'iyilik yapmak' olduğu vurgulanmaktadır. Anlatı, bu etik ilkeleri deneyimsel bir öğrenme süreciyle yapılandırarak Schwartz'ın (1992) iyilikseverlik ve evrenselcilik değerlerini somut bir olay örgüsüyle sunmaktadır.

Kültürel temsil açısından metin, insan topluluklarına ya da somut kültürel farklılıklara doğrudan yer vermemektedir. Bununla birlikte kuş, köpek, kaplumbağa ve panda gibi farklı hayvan karakterlerin anlatı içinde farklı bakış açıları sunması, sembolik düzeyde çoğul perspektif üretmektedir. Bu çoğulluk, Banks'ın (1993, 2014) müfredatta aradığı "çoğul bakış açısı" (multiple perspectives) ilkesinin metaforik bir yansıması olarak okunabilir. Ancak, somut etnik ve toplumsal çeşitliliğin eksikliği nedeniyle kültürel temsil "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması anlatının güçlü yönlerinden biridir. Karakterler arası ilişkiler, tür, güç ya da statü temelli bir hiyerarşi üretmeden kurgulanmıştır. *Nikola*'ın hayvan karakterlerle kurduğu etkileşimler, karşılıklı öğrenme ve iş birliği temelinde ilerleme, Banks'ın (1993) demokratik bir toplum için şart koştuğu statü eşitliği ve iş birliğine dayalı öğrenme modelleriyle kuramsal bir uyum sergilemektedir. Ayrıca farklı varlıkların birlikte çözüm üretmesi, kapsayıcılığı doğal bir anlatı unsuru haline getirmektedir. Bu nedenle eşitlik ve kapsayıcılık "güçlü" düzeyde değerlendirilmiştir.

Dil kullanımı ve çokdillilik açısından metinde Fransızca dışındaki dillere ya da dilsel çeşitliliğe ilişkin herhangi bir temsil bulunmamaktadır. Kültürün dil aracılığıyla inşa edildiğini vurgulayan çokkültürlü eğitim yaklaşımları dikkate alındığında, bu durum kültürel çoğulluğun dilsel boyutta görünmez kalmasına neden olmaktadır. Böylelikle Banks'ın (1993) dilsel çoğulluğun pedagojik süreçlere dahil edilmesi vizyonu bu metinde karşılık bulmadığı için kategori "yok" olarak saptanmıştır.

Kimlik ve aidiyet boyutu metnin belirgin güçlü yönlerinden biridir. *Nikolai*'in çevresindeki varlıklara yardım ederek ve sorumluluk üstlenerek topluluk içinde konumlanması, kimliğin etik eylem yoluyla inşa edildiğini göstermektedir. Kimlik burada sabit bir özellik olarak değil, davranış ve ilişkiler aracılığıyla gelişen bir süreç olarak sunulmaktadır. Bu yaklaşım, Nieto'nun (1996, 2010) kimliğin toplumsal etkileşim içinde şekillendiğine ve aidiyetin deneyim yoluyla pekiştiğine ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Bu nedenle kimlik teması "güçlü" düzeyde değerlendirilmiştir.

Değer aktarımı anlatının ana eksenini oluşturmaktadır. Yardımseverlik, empati, sorumluluk ve toplumsal duyarlılık temaları olay örgüsünü yönlendirmektedir. Bu değerler, Schwartz'ın (1992, 2012) iyilikseverlik ve evrenselcilik değer alanlarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Özellikle başkalarının refahını gözetme ve ortak iyilik için eyleme geçme temaları, evrensel etik ilkeler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Değerlerin anlatının çözümleyici unsuru olması nedeniyle bu kategori "güçlü" düzeyde kodlanmıştır.

Görseller, *Nikolai* ve hayvan karakterlerin renkli ve gerçekçi çizimleri aracılığıyla anlatıyı desteklemekte ve olay örgüsünün anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte bu görseller kültürel ya da toplumsal çeşitlilik açısından somut temsiller üretmemektedir. Bu nedenle görseller "orta" düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu, metnin en dikkat çekici özelliklerinden biridir. Anlatı, okuyucuyu iyi bir insan olmanın koşullarını sorgulamaya ve farklı çözüm yolları üretmeye yönlendirmektedir. Olayların deneyim yoluyla öğrenme sürecine bağlanması, öğrencinin neden-sonuç ilişkileri kurmasını ve etik değerlendirme yapmasını teşvik etmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme kategorisi "güçlü" düzeyde kodlanmıştır.

Genel olarak metin, değerler eğitimi, eşitlik ve kimlik inşası açısından güçlü bir pedagojik yapı sunmakta; ancak kültürel çoğulluk ve dilsel çeşitlilik bağlamında sınırlı bir çokkültürlü temsil üretmemektedir. Anlatı, demokratik ve etik bir birlikte yaşama perspektifi sunmakla birlikte, bu perspektifi somut kültürel bağlamlarla genişletmemektedir.

Çizelge 9. Dokuzuncu Metnin (*Les Passions d'Emilie*) Analizi.

Metin 9	Kültürel temsil	Eşitlik	Dil kullanımı	Kimlik	Değerler	Görseller	Eleştirel düşünme
	Orta	Güçlü	Orta	Güçlü	Güçlü	Orta	Güçlü

Les Passions d'Emilie metni, *Emilie*'nin 18. yüzyıl Paris'inde soylu bir ailede doğmasından başlayarak, eğitim, bilimsel başarı ve toplumsal engelleri aşarak elde ettiği başarıları üzerinden ilerleyen hayatını detaylı bir şekilde anlatır. *Emilie*, genç yaşta çok iyi bir eğitim alır, üç dil öğrenir ve Newton fiziğini Fransa'ya tanıtan ilk kadın bilim insanı olur. Ailesinin ona sağladığı fırsatlar ve toplumun önyargılarıyla karşılaşması, eğitimin cinsiyet eşitliği ve toplumsal kapsayıcılık açısından önemini vurgular. Metin boyunca *Emilie*'nin azmi, çalışkanlığı ve bilimsel merakı, anlatı içinde olumlu davranış kalıplarını temsil eden merkezi figür olarak kurgulanmıştır.

Kültürel temsil açısından metin, tarihsel Fransız bağlamı ile sınırlı bir kültürel çerçeve sunmaktadır. Dönemin aristokrat yaşam biçimi, bilim çevreleri ve entelektüel ortamı ayrıntılı biçimde betimlenmekte; ancak farklı etnik, dilsel ya da kültürel topluluklara doğrudan yer verilmemektedir. Bununla birlikte *Emilie*'nin farklı bilimsel ve sosyal çevrelerle kurduğu etkileşimler, sınıfsal ve entelektüel çeşitliliğe işaret etmektedir. Banks'ın (1993, 2014) müfredatın tarihsel bağlamı görünür kılması ilkesiyle uyumlu olan bu içerik, sınıfsal ve entelektüel bir çeşitliliğe işaret etse de etnik veya kültürel çoğulluk bağlamında tek kültürlü bir sınırdaki kalmaktadır. Bu nedenle kültürel temsil "orta" düzeyde kodlanmıştır.

Eşitlik ve kapsayıcılık teması metnin en güçlü boyutlarından biridir. *Emilie*'nin kadın olarak bilimsel alanda varlık göstermesi, Akademi ödülü alması ve toplumsal cinsiyet temelli önyargılarla mücadele etmesi, eşitlik ilkesini açık biçimde görünür kılmaktadır. Anlatı, kadınların kamusal ve bilimsel alanda yer almasının meşruiyetini vurgulayarak dönemin cinsiyet temelli güç ilişkilerini sorgulamaya açmaktadır. Bu yönüyle metin, Banks'ın (1993) eşitlikçi pedagoji ve Nieto'nun (2006) sosyal adalet ve güçlendirme vizyonu ile tam bir örtüşme sergilemektedir. *Emilie*'nin başarısının diğer kadınlar için sembolik bir açılım olarak sunulması,

kapsayıcılığı bireysel bir başarı öyküsünden çıkarıp sistematik bir eleştiriye dönüştürdüğü için eşitlik ve kapsayıcılık teması “güçlü” düzeyde kodlanmıştır.

Dil kullanımı ve çokdillilik açısından metin, *Emilie*’nin üç dil öğrenmesi ve bilimsel çalışmalarını çokdilli bir entelektüel ortamda yürütmesi üzerinden dilsel çeşitliliğe gönderme yapmaktadır. Ancak bu çokdillilik pedagojik olarak tartışmaya açılmamakta; daha çok bireysel başarı unsuru olarak sunulmaktadır. Nieto’nun (2002, 2010) dillerin kimlik ve toplumsal statü üzerindeki etkisine dair eleştirel yaklaşımı bağlamında derinleştirilmemiş; daha çok bir "entelektüel yetkinlik" göstergesi olarak sunulmuştur. Bu sınırlı ama var olan görünürlük nedeniyle dil kullanımı "orta" düzeyde derecelendirilmiştir.

Kimlik ve aidiyet boyutu güçlü biçimde temsil edilmektedir. *Emilie*’nin bilimsel merakı, entelektüel tutkusu ve toplumsal engellere rağmen kendi yolunu çizmesi, kimliğin bireysel değerler ve eylemler aracılığıyla inşa edildiğini göstermektedir. Kimlik burada toplumsal cinsiyet sınırlarını aşan bir özdeşleşme süreci olarak sunulmaktadır. Bu yaklaşım, Nieto’nun (1996, 2010) kimliği toplumsal engellere rağmen eylemlilik (agency) yoluyla şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlamasıyla örtüşmektedir. Kimliğin verili rollerin ötesinde, entelektüel tutku ve etik tercihlerle yeniden tanımlanması, metnin kimlik ve aidiyet temasının "güçlü" olarak kodlanmasını sağlamıştır.

Değer aktarımı metnin temel eksenini oluşturmaktadır. Cesaret, azim, çalışkanlık, entelektüel merak ve toplumsal katkı temaları anlatı boyunca vurgulanmaktadır. Bu değerler, Schwartz’ın başarı, öz-yönelim ve evrenselcilik değer alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle öz-yönelim (bağımsız düşünme ve eylem) ile başarı değerleri *Emilie*’nin karakteri üzerinden somutlaşmaktadır. Değerlerin olay örgüsünü yönlendiren temel motivasyon unsuru olması nedeniyle bu kategori “güçlü” düzeyde kodlanmıştır.

Görseller, farklı kültürel toplulukları bir arada sunan çoğulcu bir temsil üretmemekle birlikte, kadınların bilimsel ve kamusal alandaki görünürlüğünü belirgin biçimde öne çıkarmaktadır. Özellikle Akademi ödülünün kadınların önünde alınması, sembolik bir eşitlik mesajı taşımaktadır. Görseller kültürel çeşitlilik açısından sınırlı; ancak tematik vurgu açısından anlamlıdır. Bu nedenle “orta” düzeyde değerlendirilmiştir.

Eleştirel düşünme boyutu metnin güçlü yönlerinden biridir. Anlatı, öğrenciyi toplumsal cinsiyet, eğitim hakkı, bilimsel üretim ve tarihsel eşitsizlikler üzerine düşünmeye yönlendirmektedir. Özellikle kadınların bilim tarihindeki görünürlüğü üzerinden yapısal engellerin sorgulanmasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle metin, eleştirel pedagojik perspektifle uyumlu bir sorgulama alanı açmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme “güçlü” düzeyde kodlanmıştır.

Genel olarak metin, eşitlik, kimlik inşası ve değerler eğitimi açısından güçlü bir pedagojik çerçeve sunmakta; kültürel çoğulluk bağlamında sınırlı, ancak tarihsel olarak anlamlı bir temsil üretmektedir. Anlatı, bireysel başarı öyküsü üzerinden dönüştürücü bir eşitlik mesajı vermekte ve demokratik eğitim idealiyle örtüşen bir bakış açısı sunmaktadır.

Çizelge 10. Dokuz Metnin Temalara Göre Analizi ve Orta/Güçlü Sonuç Yüzdelik Tablosu.

Tema	Yok	Zayıf	Orta	Güçlü	Toplam	Orta/Güçlü (%)
Kültürel Temsil ve Çeşitlilik	1	2	6	0	9	%66,6
Eşitlik ve Kapsayıcılık	0	1	4	4	9	%88,8
Dil Kullanımı ve Çokdillilik	7	0	2	0	9	%22,2
Kimlik ve Aidiyet	0	0	3	6	9	%100
Değer Aktarımı	0	0	0	9	9	%100
Görsellerin Kültürel Çeşitliliği	0	4	5	0	9	%55,5
Eleştirel Düşünme	0	0	6	3	9	%100

Çizelge 10’da sunulan bulgular, incelenen dokuz metnin tematik dağılımı açısından önemli bir pedagojik eğilimi ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarında kimlik ve aidiyet (%100), değer aktarımı (%100) ve eleştirel düşünme (%100) kategorilerinde tüm metinlerin “orta” ya da “güçlü” düzeyde kodlanmış olması, ders kitabında bireysel sorumluluk, empati ve ahlaki karar verme temalarının tekrarlandığı göstermektedir. Buna karşılık kültürel temsil ve çeşitlilik (%66,6), görsellerin kültürel çeşitliliği (%55,5) ve özellikle dil kullanımı ve çokdillilik (%22,2) kategorilerindeki düşük oranlar, çokkültürlülükte yapısal ve dilsel boyutların sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Ders kitabı, Banks'ın kuramındaki eşitlik pedagojisi boyutunda güçlü kazanımlara sahiptir. Ancak, kültürel içeriği ana eksene yerleştirmek yerine ekleyici (additive) bir model benimsemesi, içerik bütünleştirme ve çoklu perspektif üretme kapasitesini sınırlamaktadır. Kültürel temsil kategorisinde hiçbir metnin “güçlü” düzeyde kodlanmamış olması, kültürel çoğulluğun yapısal bir içerik dönüşümünden ziyade tarihsel çerçeve, sembolik anlatı ya da dolaylı temsiller üzerinden sunulduğunu düşündürmektedir. Bu durum, kültürel çeşitliliğin pedagojik olarak görünür kılınmasına rağmen eleştirel biçimde derinleştirilmediğini göstermektedir.

Eşitlik ve kapsayıcılık kategorisinde elde edilen %88,8'lik oran ise ders kitabının özellikle bireysel düzeyde kapsayıcı bir anlatı üretmeye yöneldiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet engellerinin aşılması, dayanışma, empati ve karşılıklı saygı gibi temalar, demokratik değerlerle uyumlu bir çerçeve sunmaktadır. Bu bulgu, Banks'ın demokratik vatandaşlık eğitimi anlayışı ve eşitlik pedagojisi yaklaşımıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte eşitliğin çoğunlukla bireysel başarı ya da etik davranış üzerinden sunulması, yapısal eşitsizliklerin eleştirel çözümlemesinin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Dil kullanımı ve çokdillilik kategorisindeki %22,2'lik oran, çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biridir. İncelenen metinlerin büyük çoğunluğunda dilsel çeşitliliğe yer verilmemesi, çokkültürlü pedagojinin dil boyutunun yeterince yapılandırılmadığını ortaya koymaktadır. Nieto'nun dilin kimlik inşası ve güç ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alındığında, dilsel çoğulluğun görünmez kalması, kültürel çoğulluğun da pedagojik olarak sınırlı bir zeminde kalmasına yol açmaktadır. Bu bulgu, özellikle çokdilli ve çokkültürlü toplumsal yapılara sahip frankofon bağlamlarda hazırlanan ana dil ders kitaplarının, dilsel çeşitliliği daha görünür ve eleştirel biçimde yapılandırması gerektiğini düşündürmektedir.

Kimlik ve aidiyet kategorisinde elde edilen %100'lük oran, metinlerin bireysel özneleşme süreçlerine güçlü bir vurgu yaptığını göstermektedir. Kimlik, çoğunlukla etik eylem, toplumsal katkı ve kişisel değerler üzerinden inşa edilmektedir. Bu durum, Nieto'nun kimliğin toplumsal etkileşim içinde geliştiğine ve eğitimin güçlendirici bir rol üstlenmesi gerektiğine ilişkin yaklaşımıyla uyumludur. Metinler, öğrencileri özne konumuna yerleştiren ve aidiyet duygusunu pekiştiren bir pedagojik çerçeve sunmaktadır.

Değer aktarımı kategorisindeki %100'lük oran ise ders kitabının en belirgin gücünü oluşturmaktadır. Yardımseverlik, dayanışma, sorumluluk, azim, öz-yönelim ve evrensel etik ilkeler anlatıların merkezinde yer almaktadır. Schwartz'ın değer kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, özellikle iyilikseverlik, evrenselcilik, başarı ve öz-yönelim değer alanlarının güçlü biçimde temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, kitabın değerler eğitimi açısından sistematik ve tutarlı bir içerik sunduğunu göstermektedir.

Eleştirel düşünme kategorisindeki %100'lük oran, metinlerin öğrenciyi yalnızca pasif bir alıcı olarak konumlandırmadığını; aksine olayları yorumlamaya, etik değerlendirme yapmaya ve karakter davranışlarını sorgulamaya yönlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu eleştirel yönelim çoğunlukla bireysel ve etik düzeyde kalmakta; kültürel çoğulluk ve yapısal eşitsizlikler bağlamında derinleşmemektedir.

Sonuç olarak incelenen ders kitabı, değerler eğitimi, kimlik inşası ve bireysel etik gelişim açısından güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte kültürel temsil, dilsel çeşitlilik ve çoklu perspektif üretimi açısından daha sınırlı bir çokkültürlü yaklaşım sergilemektedir. Bu bulgular, kitabın etik ve bireysel boyutta güçlü; ancak kültürel ve dilsel çoğulluk bağlamında kısmi bir çokkültürlü perspektife sahip olduğunu göstermektedir. Çokdilli ve çokkültürlü eğitim bağlamlarında hazırlanacak ders materyallerinin, kültürel temsili yalnızca tarihsel ya da sembolik düzeyde değil, eleştirel ve yapısal bir içerik dönüşümü çerçevesinde yapılandırması önem taşımaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın ulaştığı temel sonuçlar, incelenen materyalin çokkültürlü eğitimden ziyade, evrensel bir 'karakter eğitimi' materyali olarak işlev gördüğüne işaret etmektedir. Schwartz'ın değerler kuramı ekseninde gözlemlenen güçlü temsiliyet, kitabın kültürel farklılıklara odaklanmak yerine, bireysel etik yetkinliği önceliğini kanıtlamaktadır.

Buna karşın, Banks'ın (1993, 2014) çokkültürlü eğitim modelinde vurguladığı kültürel temsilde çoğulculuk ve görünürlük ilkeleri açısından değerlendirildiğinde, ders kitabında kültürel çeşitliliğin sınırlı biçimde yer aldığı görülmektedir. Bulgular, kültürel temsil ve çeşitlilik kategorisinde metinlerin çoğunluğunun “orta” düzeyde kodlandığını, hiçbir metnin “güçlü” düzeye ulaşmadığını göstermektedir. Kültürel farklılıklar, çoğunlukla fantastik öğeler, sembolik karakterler veya evrensel temalar aracılığıyla dolaylı biçimde

sunulmakta; farklı kültürel topluluklara, yaşam biçimlerine ya da dillerine doğrudan ve somut örneklerle yer verilmemektedir.

Nieto'nun (1996, 2010) eleştirel çokkültürlülük yaklaşımı açısından bakıldığında, metinlerin çeşitliliği ağırlıklı olarak değer aktarımı düzeyinde ele aldığı görülmektedir. Ancak bu içeriklerin, öğrencilerin farklı kültürleri tarihsel, toplumsal ve dilsel bağlamlarıyla tanımlarını sağlayacak derinlikli bir perspektif sunmadığı söylenebilir. Ders kitabı, kapsayıcı ve evrensel değerler üretme konusunda güçlü bir yapı sergilemektedir. Buna karşılık çokkültürlü farkındalık ve eleştirel kültürel bilinç geliştirme açısından sınırlı bir pedagojik çerçeve sunduğu görülmektedir.

Özetle, bu çalışmada incelenen ilkökul 4. sınıf Fransızca ana dil ders kitabında, başta saygı, dayanışma, empati, sorumluluk ve eşitlik olmak üzere çeşitli değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Kültürel öğeler ise çoğunlukla karakterler arası ilişkiler, günlük yaşam pratikleri ve toplumsal roller üzerinden dolaylı biçimde sunulmakta; açık etnik, dilsel ya da kültürel çeşitlilik temsilleri sınırlı kalmaktadır. Değerler ve kültürel öğeler arasındaki ilişki genellikle farklılıklarla bir arada yaşama, şiddetsiz çözüm, empati ve toplumsal sorumluluk temaları aracılığıyla kurulmakta; kültürel çeşitlilikten ziyade evrensel insani değerler ön plana çıkarılmaktadır. Bu yönüyle kitap, Banks ve Nieto'nun vurguladığı demokratik, kapsayıcı ve adalet temelli çokkültürlü eğitim anlayışıyla kısmen örtüşmekte, ancak kültürel temsillerin görünürlüğü açısından sınırlı kalmaktadır. Schwartz'ın değer kuramı bağlamında ise metinlerin, özellikle öz-yönelim ve toplumsal uyumla ilişkili değerleri desteklediği, ancak değer çeşitliliğini açık biçimde tartışmaya açmadığı söylenebilir.

Çalışmanın literatür kısmında, Belçika bağlamında çokkültürlü ve çokdilli eğitimi desteklemeyi amaçlayan *éveil aux langues* ve *interculturelle* gibi pedagojik girişimlere yer verilmektedir. Ancak bu tür uygulamaların kapsam ve süresi okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, tüm öğrencilere ortak ve sürekli biçimde ulaşan temel öğretim materyallerinin —özellikle ders kitaplarının— belirleyici rolünü daha da kritik hale getirmektedir. Dolayısıyla ders kitapları, okul içi değişken uygulamalardan bağımsız olarak, çokkültürlü eğitimin görünürlüğü için standart ve kapsayıcı bir pedagojik çerçeve sunma işlevini sürdürmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda şu öneriler öne çıkarılabilir:

- Kültürel temsilin zenginleştirilmesi: Ders kitaplarında farklı ülkeler, gelenekler ve yaşam biçimlerinin somut örneklerle yer almasıyla öğrencilerin çokkültürlü bir bakış açısı geliştirmesi desteklenebilir.
- Eşitlik ve kapsayıcılığın derinleştirilmesi: Ders kitabında eşitlik ve kapsayıcılık teması genel olarak güçlü biçimde yer almakla birlikte, bu yaklaşımın yalnızca bireysel tutumlar ve kişilerarası ilişkiler üzerinden değil, farklılıkların toplumsal ve yapısal boyutlarını da görünür kılan örneklerle desteklenmesi, kapsayıcı eğitim anlayışının daha bütüncül biçimde ele alınmasına katkı sağlayabilir.
- Dil ve çokdillilik boyutunun güçlendirilmesi: Farklı dillerin ve dilsel çeşitliliğin metinlerde daha görünür hale getirilmesi, öğrencilerin dil ve kimlik ilişkilerini keşfetmelerine imkân tanıyacaktır.
- Görsel çeşitliliğin artırılması: Karakterlerin ve mekânların kültürel ve toplumsal çeşitliliği yansıtacak biçimde çizilmesi, pedagojik etkiyi artıracaktır.
- Eleştirel düşünmenin derinleştirilmesi: Metinlerde yer alan olay örgüleri ve karakter etkileşimlerinin, öğrencileri yalnızca sorgulamaya değil, aynı zamanda farklı bakış açılarını karşılaştırmaya ve alternatif çözüm yolları üretmeye daha sistematik biçimde yönlendirecek şekilde çeşitlendirilmesi, mevcut pedagojik gücü daha da artıracaktır.

Bu araştırma, Belçika örneği üzerinden çokkültürlülük ve değerler eğitiminin temsillerini ortaya koyarken; elde edilen sonuçlar farklı eğitim ekosistemleri, özellikle de Türkiye gibi çok sesli demografik yapıya sahip ülkeler açısından önemli çıkarımlar barındırmaktadır. Nitekim Türkiye alanyazınındaki araştırmalar da ders kitaplarının kültürel çeşitliliği temsil etme noktasında benzer şekilde 'tek sesli' veya sınırlı bir perspektif benimsediğine işaret etmektedir (Dönmez & Uyanık, 2022; Kardaş & Cemal, 2017). Belçika örneğinde görülen 'ekleyici yaklaşım' sorunsalı, Türkiye'deki eğitim materyallerinin yapılandırılmasında da kapsayıcı ve sistematik bir modelin gerekliliğini hatırlatmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, farklı sosyo-politik düzlemlerdeki (örneğin Belçika ve Türkiye) ana dil ders kitaplarının karşılaştırmalı bir analize tabi tutulması, değerler eğitiminin küresel ve yerel inşasını anlamak adına nitelikli bir epistemolojik zemin sunacaktır.

Etik Beyan

Bu çalışmada Bu çalışmada anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney gibi katılımcılardan veri toplamayı gerektiren nitel veya nicel yöntemler kullanılmamıştır. Çalışma, insan ve hayvan unsurları içermediğinden dolayı etik kurul izni gerektirmemektedir. Bu araştırmanın yürütülmesi ve yayımlanması için herhangi bir kurum, kuruluş veya fon sağlayıcıdan mali destek alınmamıştır. Bu çalışmada yer alan tüm yazarlar, çalışmanın planlanması, yürütülmesi, verilerin analizi ve makalenin yazımı sürecinde herhangi bir kurum, kuruluş veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir. Araştırma sürecinde, çalışmanın sonuçlarını veya yorumlarını etkileyebilecek herhangi bir finansal veya kişisel bağlantı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Banks, J. A. (2015). *Multicultural education: Characteristics and goals*. J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education*. Routledge.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide*. University of Missouri–St. Louis, Center for Character & Citizenship.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cirik, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 27-40.
- Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right: Language Policy Division*, DG IV/EDU/LANG (2009)4. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a219d>
- Daniel, E., & Nadi, H. (2013). School values across three cultures: A comparative study. *SAGE Open*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244013482469>.
- Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde Çokkültürlülük*. Ankara: İksad. ISBN: 978-625-7954-44-0.
- Dilmaç, B. (2022). Değerler Eğitimi. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (Tübitak Bilim ve Toplum Başkanlığı, Popüler Bilim Yayınları). https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/degerler_egitimi
- Dönmez, İ., & Uyanık, Ö. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–23. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1099697>
- Enseignement. (t.y.). *Le Portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27436#circulaire>
- Enseignement Catholique Fondamental. (2022). *Programme de l'école primaire P3–P4, Volume 2: Français, éducation culturelle et artistique*.
- Eurydice. (2025). *Belgium (French Community): Education system overview*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-french-community/overview>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Tableaux synoptiques de l'éducation culturelle et artistique*. Administration générale de l'Enseignement. <https://www.fw-b.be>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). *Values in education and education in values*. Falmer Press.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi Series No. 3). Council of Europe Publishing.

- Karasu-Avcı, E., Faiz M., Turan, S. (2020). Etkili Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran 2020, Cilt: 18, No: 39*, 263-296.
- Kardaş, M. N. & Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kesimci, N. (2024). *Schwartz değer kuramı bağlamında Türk halk hikâyeleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=usXiZIM9Lp0wk-YzRoaT-8JGWQxYwFXveVgO-TW828Tz5-P-51ToRQ7BDe1lZ_dQ
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). SAGE.
- Le Ministère de L'Éducation Nationale. (2025). *Le Ministère et l'Unesco*. <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-et-l-unesco-2948>.
- Lin, Y. (2025). Preschool educators' perceptions on values education: A systematic review. *Education Sciences*, 15(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci15020140>.
- McGee Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). Longman.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Nieto, S. (2006). *Diversity education: Lessons for a just world*. In *Diversity and social cohesion in schools and higher education* (ss. 1-36). Conference presented at the University of Pretoria, July 17-19.
- Nieto, S. (2008). Culture and education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 127-142.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Ramsey, P. G. (2015). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (4th ed.). Teachers College Press.
- RTL Info. (2024). Bruxelles, une ville toujours plus multiculturelle: découvrez la langue en tête parmi les 104 parlées sur son territoire. *RTL Info*.
<https://www.rtl.be/actu/belgique/societe/bruxelles-une-ville-toujours-plus-multiculturelle-decouvrez-la-langue-en-tete/2024-05-17/article/669598>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, ss. 1-65. Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. *Journal of Social Issues*, Vol. 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.), *Fundamentals of cross-cultural psychology*, ss. 3-20. Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147908>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

EXTENDED SUMMARY

Globalisation and increasing international migration have rendered cultural and linguistic diversity a defining characteristic of contemporary societies. As a result, education systems are no longer expected solely to transmit academic knowledge but are also required to support learners in developing respect for diversity, empathy, democratic values, and social responsibility. In this context, schools play a central role in fostering inclusive attitudes and intercultural understanding from an early age. Particularly at the primary school level, textbooks constitute one of the most influential pedagogical tools, as they mediate curricular objectives, shape classroom practices, and contribute significantly to children's perceptions of social relations, cultural differences, and value systems. Therefore, examining language textbooks through the perspectives of multicultural education and values education remains highly relevant, especially in multilingual and multicultural educational contexts.

The aim of this study is to examine a French-language primary school textbook designed for the P4/CM1 (fourth-grade) level in terms of its representations of values education and multicultural perspectives. Rather than focusing on language instruction alone, the study investigates how cultural diversity, equality, inclusion, and core human values are conveyed through narrative texts, visual elements, and pedagogical activities embedded in the textbook. By doing so, the research seeks to contribute to the growing body of literature on the role of instructional materials in promoting inclusive and value-oriented education at the primary level.

The theoretical framework of the study is grounded in three complementary approaches. First, Banks' dimensions of multicultural education (1993, 2014) provide a foundation for analysing the extent to which the textbook reflects principles such as equity pedagogy, content integration, and transformative educational aims. Second, Nieto's critical and sociopolitical perspective on multicultural education (1996, 2010) informs the analysis of inclusion, equality, and the recognition of diverse identities within educational materials. Third, Schwartz's theory of basic human values (1992, 2012) offers a conceptual lens for identifying and categorising the values promoted through textual narratives and character interactions, such as benevolence, self-direction, universalism, and social responsibility.

Methodologically, the study adopts a qualitative research design and employs qualitative content analysis as outlined by Kuckartz and Rädiker (2023). The data set consists of nine narrative texts selected from the textbook, which were chosen due to their central role in conveying thematic and moral messages. The analysis was conducted using seven analytical categories: (1) cultural representation and diversity, (2) equality and inclusion, (3) language use and multilingualism, (4) identity and belonging, (5) values education, (6) cultural diversity in visuals, and (7) critical thinking. Each category was coded on a four-level scale—"absent," "weak," "moderate," or "strong"—ensuring a rigorous and comparative evaluation of how these dimensions were addressed across texts. To support interpretive clarity, the findings were summarised using frequencies and percentages.

The findings reveal that values education constitutes a particularly strong dimension of the analysed textbook. Across the narratives, characters' actions, interactions, and decision-making processes consistently promote values such as empathy, solidarity, responsibility, perseverance, and moral reflection. These values align closely with Schwartz's framework, particularly the dimensions of benevolence and self-direction, and are presented in ways that encourage learners to reflect on ethical dilemmas and interpersonal relationships. In addition, the categories of identity and belonging are represented at moderate to strong levels, allowing students to engage with themes related to personal growth, social roles, and emotional experiences. Critical thinking is similarly supported through narrative structures that invite questioning, perspective-taking, and reflection on characters' motivations and consequences of actions.

Despite these strengths, the analysis also highlights notable limitations in relation to multicultural representation and linguistic diversity. Cultural diversity is rarely addressed through explicit references to different cultural, social, or linguistic groups. Instead, diversity is often conveyed indirectly through symbolic, fictional, or allegorical elements. While such representations may foster universal values, they offer limited opportunities for students to recognise and engage with concrete cultural differences. Similarly, the

category of language use and multilingualism is largely absent, which restricts learners' opportunities to reflect on the relationship between language, identity, and cultural plurality. Visual representations follow a comparable pattern: although illustrations support narrative comprehension and emotional engagement, they provide limited pluralistic or culturally diverse imagery.

From a theoretical perspective, these findings suggest that while the textbook aligns with the goals of values education and supports aspects of inclusive pedagogy, it only partially reflects the transformative aims of multicultural education as articulated by Banks and Nieto. The emphasis on universal values and individual moral development is not sufficiently complemented by explicit engagement with cultural and linguistic diversity, which is essential for fostering deeper intercultural awareness in contemporary classrooms.

In conclusion, this study demonstrates that the analysed French-language primary school textbook provides strong pedagogical support for values education, identity development, and critical thinking. At the same time, it reveals significant limitations in its treatment of cultural and linguistic diversity. Enriching language textbooks with more explicit and varied representations of cultures, languages, and social contexts may enhance students' intercultural understanding and better reflect the realities of multilingual and multicultural educational environments. Future research is encouraged to undertake comparative cross-cultural analyses of language textbooks used in different national and educational contexts, such as Belgium and Turkey, in order to further explore how values education and multicultural representation are structured across curricula and instructional materials.