

Kapsayıcı Resimli Çocuk Kitaplarının Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması

Using Inclusive Picture Books in Early Childhood Settings

Esmâ EROĞLU^{ID}

ÖZ

Eğitimde kapsayıcı terimi özel gereksinim, cinsiyet, dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, hastalık gibi herhangi bir nedenden dolayı eğitime dahil olamayan veya dahil olduğu halde sınıftaki öğrenme süreçlerine katılmayan tüm çocukları eğitim ve öğrenme süreçlerine dahil etmek anlamında kullanılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi programlarının ve eğitim ortamlarının kapsayıcı olması ve eğitimcilerin çocukların kültürel, dilsel ya da bireysel deneyimlerini anlaması tüm çocukların gelişiminde fark yaratmaktadır. Bu nedenle son yıllarda kapsayıcı bir bakış açısıyla eğitim ortamlarının nasıl zenginleştirileceği önemli bir araştırma konusu olmuştur. Çocukların başka insanların yaşamlarını ve deneyimlerini inceleyerek kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlayan resimli çocuk kitapları ise bireysel farklılıklara ilişkin ilk algılarının oluşmasında eğitim ortamlarındaki en önemli faktörlerden biri görülmektedir. Bu nedenle bu derlemede, erken çocukluk döneminde kullanılan kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının özellikleri ve eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı incelenirken; kapsayıcılık özel gereksinimli çocuklar, farklı kültürlerden gelen çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı çocuk edebiyatı, Kapsayıcı eğitim, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Kültürel çeşitlilik

ABSTRACT

The term inclusive in education means to include all children who may be excluded from participating and learning in the classroom for any reasons such as, their special needs, gender, language, religion, race, socio-economic level or illness. Inclusive early childhood education programs, educational environments and the educators' understanding of children's cultural, linguistic or individual experiences make a difference in all children's development. For this reason, how to enrich educational environments with an inclusive perspective has been an important research topic in recent years. Children's picture books, which enable children to better understand themselves and others by examining the lives and experiences of other people, are one of the most important factors in the formation of their first perceptions about individual differences. Therefore, in this review, while we examine the features of inclusive children's picture books and how to use them in educational environments; inclusion is discussed in the context of children with special needs, children from different cultures and gender equality.

Keywords: Inclusive children literature, inclusive education, gender equality, cultural diversity

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde eğitimcilerin görevi çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun öğrenme deneyimleri sunmaktır (Essa, 2002). Bu öğrenme deneyimleri için en önemli araçlardan birisi ise resimli çocuk kitaplarıdır. Öğretmenler, kitapları paylaşarak çocuklara diğer insanlar hakkında düşünme fırsatı sunarken, çocuklar kitaplardaki insanlara ait resim ve metin özelliklerini birleştirerek diğer insanlar hakkında fikir sahibi olmaktadır. Böylelikle hem kendilerine hem de başkalarına yönelik bir anlayış geliştirmektedirler (Mendoza ve Reese, 2001).

Bireysel farklılıkların kabul edilmekle kalmayıp aynı zamanda değer gördüğü ve her bir çocuğun katkı sağlayabileceği ortak bir öğrenme iklimi oluşturulan okul öncesi eğitimi ortamları, tüm çocukların gelişimini desteklemektedir (Makin ve Whitehead, 2004). Bu bakımdan son yıllarda erken çocukluk eğitimi politikalarında ve programlarında, çocukların ve ailelerin farklı özelliklerini dikkate alma noktasında önemli bir farkındalık artışı olmuştur (Robinson ve Jones Diaz, 2006). Bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukları bütünleştiren kapsayıcı bir bakış açısı ön plana çıkmıştır.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Esmâ EROĞLU

E-posta/E-mail: esmaeroglu@hacettepe.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 12.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 20.04.2022

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 31.05.2022

Kapsayıcı terimi, tüm çocukları eğitime ve öğrenme süreçlerine dahil etmek anlamını taşımaktadır. Buna göre, özel gereksinim, dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, hastalık gibi herhangi bir nedenden dolayı eğitime dahil olamayan veya dahil olduğu halde sınıftaki öğrenme süreçlerine katılmayan tüm çocukları dahil etmek anlamına gelmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Program ve materyaller, sınıftaki tüm çocukların kültürüne, diline, sosyo-ekonomik durumuna ve özel gereksinimlerine hassasiyet gösterecek şekilde olduğunda, tüm çocuklar aileleri, dilleri ve kültürleri ile kabul edilmiş hisseder (Kemple, 2004). Bununla birlikte çocukların, kendileri ve başkaları hakkında tutumlar geliştirdikleri erken dönemlerde farklılıkların olumlu olarak algılandığı örneklerle karşılaşmaları, olumlu bir benlik algısı geliştirmeleri için oldukça önemlidir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu bakımdan kitaplar; çocukların cinsiyet, ırk, sınıf gibi kavramlara ilişkin ilk algılarını oluşturmalarını sağlamaktadır (Frawley, 2008). Duyarlı, saygılı, çeşitli ve kapsayıcı olarak nitelendirilen kitaplar çocukların ırk, kültür, cinsiyet gibi özelliklere dayanan farklılıklara yönelik kabulünü arttırmaktadır (Hayden ve Prince, 2020). Bu nedenle erken dönemde kapsayıcı kitapların özellikleri ve eğitim ortamlarında nasıl kullanıldığı önem kazanmaktadır.

Alan yazında resimli çocuk kitapları, bireysel farklılıkları olan çocukları nasıl ele aldığı veya kapsayıcı bakış açısını sağlamada sınıf ortamında nasıl kullanılacağına ilişkin yer bulmaktadır. Kapsayıcı çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik en çok özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesi ile kültürel çeşitlilik ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında araştırmaların olduğu görülmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar ile ilgili olarak, resimli çocuk kitaplarında özel gereksinimli karakterlerin özelliklerini inceleyen çalışmalar (Arıkan, Tomris, Yılmaz Bursa ve Tuna, 2021; Blaska, 2004; Gaffney ve Wilkins, 2016; Gonen, Dursun, Topcu Bilir, Tarman ve Nur, 2015; Kaymaz, 2017; Kırkgöz ve Diken, 2019; Koc, Koc ve Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater ve Heath, 2010; Öztürk, Afacan ve Demirtaş İlhan, 2022; Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2017) ile kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için eğitim ortamlarında özel gereksinimli karakterler içeren kitapların kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Erdoğan ve Baş, 2018; Lian, Zhang, Ma, Wang ve Lin, 2020; Sigmon, Tackett ve Azano, 2016). Kitapların incelenildiği çalışmalarda ulusal alan yazın bağlamında Türkçe resimli kitaplarda geçmişe oranla daha iyi bir terminoloji kullanıldığı, ancak kitapların çoğunluğunun çeviri olduğu ve daha çok gereksinime odaklandığı görülmektedir. Bu bakımdan kitaplarla ilgili geliştirilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde kitapların eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarıyla ilgili kapsayıcı eğitim açısından ele alınan bir diğer faktör kültürdür. Özellikle küresel olarak göç ve savaş gibi nedenlerle toplumlardaki kültürel çeşitlilik arttıkça, eğitimcilere olumlu sosyal değerleri aktarma konusunda önemli bir sorumluluk düşmektedir ve kitaplar bu noktada önemli bir araçtır (Callow, 2017). Çok kültürlü kitaplar, çocukların metinlerde tasvir edilen insanların yaşamlarını ve deneyimlerini inceleyerek kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Bennett, Gunn, Gayle-Evans, Barrera ve Leung, 2018). Genel olarak alan yazında, çocuk kitaplarında kültürün dil, sınıf, etnik köken gibi faktörler açısından ele alınışını inceleyen çalışmalar (Yoo-Lee, Fowler, Adkins, Kim ve Davis, 2014; Mendoza ve Reese, 2001; Golos ve Moses, 2011); çok kültürlü çocuk kitaplarının eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağına öneriler getiren çalışmalar (Bennett vd, 2018; Harper ve Brand, 2010; Husband, 2019; Klefsad ve Kimverly, 2013) veya hem kitapların hem de uygulamaların kültürel çeşitlilik açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Adam ve Barratt – Pugh, 2020). Genel olarak, her ne kadar iyileşmeler olsa da çocuk kitaplarında farklı kültürlerden gelen karakterlerin çoğunlukla ihmal edildiği; dahil edildiklerinde ise olumsuz kalıp yargılarla ve yanlış bilgilerle betimlenebildikleri görülmektedir (Yoo-Lee vd., 2014; Mendoza ve Reese, 2001; Golos ve Moses, 2011).

Son olarak; araştırmalarda kapsayıcı eğitim açısından ele alınan konu toplumsal cinsiyet eşitliğidir. Her ne kadar son yıllarda kapsayıcı bakış açısı yaygınlaşsa da çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıların halen yaygın olduğu ve kadınlar ile kız çocuklarının temsillerinin sınırlı olduğu ve bu temsillerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir (Adam ve Harper, 2021; Anderson ve Hamilton, 2005; Bahçeli Kahraman ve Özdemir, 2019; Diekman ve Murnen, 2004; Filipovic, 2018; Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosol ve Tope, 2011). Kültürel olarak kapsayıcı veya toplumsal cinsiyet eşitliğini gözeten kitapların nasıl seçileceği ve okul öncesi eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin ise özellikle ulusal alan yazının sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu çıkarımı doğrular bir şekilde örneğin kitaplarla ilgili olarak, Feyman Gök ve Mülayim (2021) araştırmalarında 2014-2020 yılları arasında yayımlanan 39 adet resimli çocuk kitabını kapsayıcılık açısından incelemiştir. Bu inceleme sonunda kitaplarda kapsayıcılık açısından en çok yer verilen ögenin dış görünüş farklılığı olduğunu tespit ederken en az cinsiyet ve ırk öğelerine yer verildiğini; bu kitaplarda renk, dil, din gibi öğelere rastlanmadığını belirtmiştir.

Bu nedenle bu derlemede, kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının özellikleri ve okul öncesi eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı incelenirken; kapsayıcılık özel gereksinimli çocuklar, farklı kültürlerden gelen çocuklar ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında ele alınmıştır.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Özel gereksinimli, Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “özel eğitim gerektiren birey” olarak bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitsel yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre, alan yazında Kaynaştırma/Bütünleştirme olarak tanımlanan, özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim almaları esas görülmektedir. Buna göre, 36.aylarından itibaren özel gereksinimli çocuklara okul öncesi eğitim zorunludur ve gerekli durumlarda bu süre uzatılabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Kaynaştırma ile özel gereksinimli çocuklar hem fiziksel hem de sosyal ortamlarını paylaşmaktadır (Acarlar, 2013). Bu noktada kitaplar, çocukların birbirlerinden farklı olan yönlerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitimde kullanılan bazı kitaplar özel gereksinimi olan karakterleri içermektedir. Bu kitaplar, çocukların farklılıklara ve insanların farklı yetenekleriyle nasıl başa çıktıklarına ilişkin bilgilerini genişletmektedir (Barratt-Pugh ve Rohl, 2000).

Özel Gereksinimli Karakterler İçeren Kitaplar

Kapsayıcı çocuk kitapları, özel gereksinim türlerini öğretme gibi bir amaç taşımamaktadır. Bu nedenle didaktik bir üslupla yazılmamaktadır (Bianquin ve Sacchi, 2017; Kleekamp ve Zapata, 2018). Özel gereksinimli çocuklara, deneyimlerini kitaplarda görme ve dünyayı çok farklı şekillerde deneyimleyen karakterlerle ilgili bilgi edinme fırsatı sunmaktadır (Kleekamp ve Zapata, 2018). Ayrıca bu kitaplar çocuklara, özel gereksinimli olmanın eğlenmenin ve yaşama katılmanın tek belirleyicisi olmadığını gösteren bir pencere görevi görmektedir (Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Özel gereksinimli çocuklar, kendilerine benzeyen karakterlerin hikâyelerini okudukça dünyaya ve karşılıklarına çıkabilecek olasılıklarla ilişki kurarlar. Bu kitapların macera dünyasında kaybolma deneyimini yaşarlar (Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Bununla birlikte bu kitaplar günlük yaşamı yansıtarak, normal gelişim gösteren çocukların “özel gereksinimli” kavramından haberdar olmalarını ve bu kavram üzerine düşüncelerini sağlayan bir olay örgüsüne sahip olmaktadır (Bianquin ve Sacchi, 2017).

Özel gereksinimli karakterler içeren kitaplar iki şekilde yazılmaktadır. Birinci türdeki kitaplarda, özel gereksinimli olmak çeşitliliğin bir yönü olarak ele alınmaktadır. Bu kitaplarda özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla aynı şeyleri yaparlar. Buna göre çocukların gereksinim türleri hikâyeye ilişkili değildir ve spesifik olarak gereksinime odaklanılmaz. İkinci türdeki kitaplar ise özellikle bir gereksinim türünü konu edinmektedir ve çocukların özel gereksinimli bireyler hakkındaki bilgilerini ve farkındalığını arttırmak amacıyla yazılmaktadır (Nasatir ve Horn, 2003). Birçok araştırmada ülkemizdeki resimli hikâye kitaplarındaki özel gereksinimli karakterler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli karakterler içeren kitapların temalarının sınırlı olduğu ve daha çok gereksinime odaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, kitaplarda geçmişe oranla daha iyi bir terminoloji kullanıldığı ancak daha çok fiziksel olarak görünür gereksinimlere odaklandığı görülmektedir (Gönen, Dursun, Topçu Bilir, Tarman ve Nur, 2015; Kaymaz, 2017; Koç, Koç ve Özdemir, 2010; Öztürk, Afacan ve Demirtaş İlhan, 2022). Oysaki çağdaş çocuk edebiyatında, özel gereksinimli karakterlerin toplumla bütünleşmeleri, engelsiz karşılıklı ilişkiler yaşamaları, olumlu katkılarda bulunmaları, seçim yapma ve eyleme geçme fırsatlarına sahip olmaları beklenmektedir (Dyches ve Prater, 2005). Güç-tabanlı olarak adlandırılan bu yaklaşım, gereksinimler yerine güçlü yönler odaklanarak ve herhangi bir ortamdaki tüm insanların kapasitelerini vurgulayarak, kapsayıcılık engellerini ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle farklı bağlamlarda kişisel gelişim, kişilerarası ilişkiler, duygusal ve fiziksel iyi olma ve sosyal olarak dahil olma gibi gelişme fırsatlarına odaklanılmaktadır (Hayden ve Prince, 2020). Bu noktada alan yazında daha fazla sayıda Türkçe yazılmış özel gereksinimliliği içeren ve gereksinime odaklanmaktansa bütünleştirici bir yaklaşım benimseyen resimli hikâye kitaplarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öte yandan, okul öncesi eğitim ortamında kullanılacak olan tüm kitaplar, fiziksel, metin ve resim özellikleri bakımından nitelikli kitaplar olmalıdır. Ancak bunların yanı sıra, özel gereksinimli karakterlerin olduğu kitaplarda dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Nasatir ve Horn (2003), bu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Görsel Özellikler

Kitapların görselleri kalıp yargılar içermemelidir. Örneğin, serebral parsili bir çocuğun olduğu bir kitapta çocuk

daima tekerlekli sandalyede görülmemelidir. Çünkü Serebral palsili çocukların tümü tekerlekli sandalye kullanmak zorunda değildir ve bunu yapan çocuklar bile sandalyeyi tüm bağlamlarda kullanmazlar. Bu nedenle, kitaplardaki gereksinim türüne ilişkin kısıtlı ifadeler çocukların yanlış genellemeler yapmasına neden olabilir (Nasatir ve Horn, 2003; Pennell, Wollak ve Koppenhaver, 2018). Ayrıca özel gereksinimli çocuklar, farklı özellikleri olan gerçek bireyler olarak tasvir edilmelidir. Örneğin, fiziksel yetersizliği olan bir çocuk tekerlekli sandalyede veya başka bir araçla gösterilebilir. Ancak bunu yaparken kendine özgü kişisel özellikleri ile betimlenmelidir (Nasatir ve Horn, 2003). Bununla birlikte özel gereksinimlilik durumu resim ve metin arasında dengeli bir şekilde betimlenmelidir. Örneğin, bebekler için Pitzer (2004) tarafından hazırlanmış bir kitapta banyo yapmak, yüzmeye gitmek gibi durumlar “Ben..... yapabiliyorum, ya sen?” şeklinde betimlenmiştir. Bu kitaptaki görsellerde çocukların down sendromlu oldukları gözükmemektedir, bu nedenle metinde bu durum ayrıca açıklanmamıştır (Bland ve Gann, 2013).

Hikâye Yapısı Özellikleri

Güçlü edebi karakterler karmaşıktır ve farklı özellikleri ile betimlenmektedir. Karakterler yalnızca bir “etiket” ile betimlenmediğinde, onun yerine çok boyutlu tasvirlerle anlatıldığında okuyucular kendileri ve karakterler arasında bağlantılar kurabilirler (Kleekamp ve Zapata, 2018). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar pasif ve izleyici rollerde değil, aktif rollerde betimlenmelidir (Nasatir ve Horn, 2003). Mümkünse, özel gereksinimli karakterlerin gerçekliğini azalttığından, daha inandırıcı ve ilişki kurulabilir olması için hayvanlar veya diğer cansız nesnelerin antropomorfizminden çok insan olan karakterler tercih edilmelidir (Bland ve Gann, 2013). Bununla birlikte, güç ilişkileri ele alınırken denge gözetilmelidir. Buna göre özel gereksinimli çocuk gücü tamamen elinde bulunduran olmaması gerektiği gibi tamamen pasif rollerde de olmamalıdır (Nasatir ve Horn, 2003). Kabul görmeleri için sihirli, mucizevi ve kahraman gibi gösterilmemelidir (Beckett, Ellison, Barrett ve Shah, 2010). Bu iki durum da çocukların öz saygısını olumsuz etkileyebilir. Her hikâyede özel gereksinimli çocuğun rol model olarak tanımlayabileceği bir ya da daha fazla karakter olmalıdır (Nasatir ve Horn, 2003).

Öte yandan özel gereksinimli çocuklar probleme yol açan, eylemleri gereksinimine bağlı, acıma ve sempati duyulacak bireyler olarak betimlenmemeli ve gereksinimleri düzeltilmesi gereken bir durum olarak anlatılmamalıdır (Beckett vd. 2010; Nasatir ve Horn, 2003). Örneğin, hikâye özel gereksinimli çocuk yerine normal gelişim gösteren bir çocuk konarak da anlatılabilmelidir (Kleekamp ve Zapata, 2018). Özel gereksinimli karakterlerin normal gelişen çocuklarla aynı etkinliklere katılmaları onların akranlarıyla eşit görülmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, özel gereksinimli karakterlerin hikâyede ortaya çıkan sorunları çözmeye aktif olarak katılmaları, toplumun katkıda bulunan üyeleri olarak tasvir edilmelerini sağlar. Bu iki durum özel gereksinimli çocukların aidiyet duygularını ve akranları tarafından kabul görülmelerini desteklemektedir (Price, Ostrosyck ve Santos, 2016).

Son olarak, kitaplarda çocukların gelişiminde önemli bir unsur olan arkadaşlıklar ilişkileri tek taraflı betimlenmemelidir. Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ortak ilgilerine yönelik ve karşılıklı ilişkileri üzerine kurulu arkadaşlıkların olduğu metinler olmalıdır. Bu şekilde arkadaşlıkların yer almadığı kitaplar özel gereksinimli çocuklara acıma söylemlerini arttırmakta ve onları yardıma ihtiyacı olan bireyler olarak göstermektedir (Kleekamp ve Zapata, 2018).

Dil Özellikleri

Kapsayıcı bir kitapta özel gereksinimli karakterleri tanımlamak için kullanılan dile dikkat edilmelidir (Bland ve Gann, 2013). Buna göre, kapsayıcı kitaplarda, bireye vurgu yapan olumlu bir dil kullanılmalıdır. Örneğin, engelli çocuk yerine özel gereksinimli çocuk veya gelişimsel yetersizliği olan çocuk gibi ifadeler kullanılması önerilmektedir (Blaska, 2003). Bu noktada kitabın basım tarihi önem kazanmaktadır. Eski kitaplarda güncel olmayan ifadeler kullanılmış olabilir, bu nedenle eğitimciler ve aileler kitapların dil özelliklerine dikkat etmelidir (Nasatir ve Horn, 2003).

Yazar ve Çizere İlişkin Özellikler

Kitabın yazarı ve çizerelelerinin özel gereksinimli olmayı anlamalarını sağlayacak nitelikleri olmalıdır. Bu noktada özel gereksinimli bireylere ilişkin deneyimi veya bilgisi olan yazar ve çizereleler tercih edilmelidir (Nasatir ve Horn, 2003).

Öte yandan uygun kitapları seçmek kadar, kitapların sınıf ortamında nasıl kullanılacağı da oldukça önemlidir. Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza ve Lebof (2015), okul öncesi sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukları kabulüne ilişkin uyguladıkları bir program kapsamında, özel gereksinimli karakterleri içeren kitapların sınıflarda kullanımına ilişkin dört aşamalı bir yöntem önermiştir. Bu yöntemde, çocuklara hikâye okunduktan sonra birinci bölümde, hikâyenin içeriğine ilişkin sorular sorulur. İkinci bölümde, hikâyedeki gereksinim

türü açıklanır ve bu gereksinim türüne ilişkin güncel bir dil kullanılarak çocukların kelime edinimleri desteklenir. Üçüncü bölümde, hikâye içeriğiyle ilişkili olarak eğer özel gereksinimli karakterlerin kullandığı tekerlekli sandalye gibi araçlar varsa bu araçlara yönelik sorular sorulur. Son bölümde ise kitaptaki karakterler ile çocukların benzerliklerine ilişkin sorular sorulur. Bu yöntem ile çocukların özel gereksinimli çocukların özelliklerini fark etmeleri ancak farklılıklardan çok benzerliklere odaklanmaları sağlanır. Çocuklar, özellikle akranları ve yetişkinlerle ilgili algılarının oluştuğu erken dönemde, nitelikli kitaplar ve beraberinde yürütülen tartışmalarla özel gereksinimli bireylere yönelik deneyim kazanırlar (Ostrosky, vd. 2015).

Kaynaştırma Modelinin Uygulandığı Sınıflarda Resimli Çocuk Kitapları

Okul öncesi eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için okunacak resimli çocuk kitapları, yalnızca özel gereksinimli karakterlere sahip kitaplar olmamalıdır. Okul öncesi dönemdeki tüm çocuklar gelişmek için etkileşime ve anlamlı öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli olmak, çeşitliliğin yalnızca bir parçasıdır ve çocukları okuma etkinliklerinden mahrum bırakmak için bir neden olarak görülmemelidir (Makin ve Whitehead, 2004). Özel gereksinimli çocuklar da parmak oyunları, tekerlemeler, kitaplar ve hikâyeler gibi öğrenme deneyimlerinden normal gelişen akranları gibi faydalanabilirler (Rolton, 2001). Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında planlı bir şekilde hikâye kitaplarını kullanan öğretmenler özel gereksinimli çocuklara etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Hikâyelerle birlikte çocuklar kitaplardaki sesleri, kelimeleri ve karakterleri tanımaya başlarlar. Bu noktada özel gereksinimli çocuklar için düşük beklentilere sahip olmak, onların bu deneyimlerden mahrum kalmasına sebep olabilir (Makin ve Whitehead, 2004).

Öte yandan özel gereksinimli çocukların kitaplara ilgi göstermeye başlamaları için tüm çocuklar için olduğu gibi bazı noktalarda uyarlamalar yapmak gerekebilir. Aşağıda bu uyarlamalara örnekler verilmiştir:

- Gelişimsel ve zihinsel yetersizlikleri olan çocuklar için, tanıdıkları kişilerin ve nesnelerin fotoğrafları kullanılarak 3-6 sayfalık kitaplar oluşturulabilir. Hayvanlarla veya insanlarla ilgili basit görsellere sahip, tekrarlayıcı özelliği olan kitaplar, sesli kitaplar ve kalın kapaklı kitaplar okunabilir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2014).
- Fiziksel yetersizliği olan çocukların kitabı tutmak, sayfaları çevirmek veya kayıt cihazlarını etkinleştirmek için uyarlanabilir materyallere ihtiyacı olabilir (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu noktada kitabın ağırlığı ve boyutu çocuklar için uygun olmalı ve sayfaları yırtılmadan çevrilecek kadar sağlam olmalıdır (Rolton, 2001).
- Görme yetersizliği olan çocuklar resimlerden anlam çıkaramayabilir (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001). Bu nedenle onlar için sınıf kitapları üzerlerine farklı dokular eklenerek uyarlanabilir. Ya da akranları ile paylaşmaları için braille alfabesini de içeren kitaplar sağlanabilir (Rolton, 2001).
- Down sendromlu çocuklar, daha kısa dikkat sürelerine sahip olabildikleri için daha kısa süreli kitaplarla başlanmalıdır. Onlar için seçilecek parmak oyunları ve tekerlemeler daha kısa parçalara bölünebilir. Okuma sırasında dikkat dağıtıcı öğeler olmamalıdır (Rolton, 2001).

Genel olarak tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocukları okuma süreçlerine dâhil etmek için seçilecek kitaplarda bulunabilecek özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Tekrarlayan ifadeler ve resimler
- Kafiye ve tekerlemeler
- Sağlam bir tasarım ve kolay değişen sayfalar
- Etkileşimli bileşenler
- Basit, net ve arka plan ile resim arasında maksimum kontrastla çizilmiş görseller
- Absürt durumlarla başlayan hikâyeler
- Katılıma teşvik eden hikâye yapısı (Klein, Cook ve Richardson-Gibbs, 2001).

FARKLI KÜLTÜRLERDEN GELEN ÇOCUKLAR VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Kültür, bireylerin bilgilerini inançlarını ve değerlerini etkilemektedir. Aynı kültürü paylaşan insanlar, belirli durumlarda birbirlerinin nasıl davranacağını tahmin edebilirler. Farklı kültürel gruplar arasında birçok benzerlik

olmasına rağmen, insanların öğrenme biçimleri, değer verdikleri değerler, dünya görüşleri, davranışları ve başkalarıyla etkileşimleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır (Gollnick ve Chinn, 2017). Bu bakımdan kültürler ve deneyimler çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim kurma biçimlerini etkilemektedir (Derman-Sparks ve Olsen Edwards, 2010). Son yıllarda tüm dünyada farklı kültürlerden gelen çocukların eğitim ortamlarına nasıl dâhil edileceği önemli bir araştırma konusudur. Buna ilişkin olarak pek çok programda kültür önemli bir nokta olarak vurgulanmaktadır. Örneğin, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]), 1986 yılında “Gelişime Uygun Uygulamalar” adı altında dünyada pek çok ülkede kabul gören ve çocukların kültürleri, ırkları, cinsiyetleri, özel gereksinimleri ne olursa olsun gelişimlerini desteklemek amacıyla bir kılavuz yayınlamıştır (NAEYC, 2009). Bu kılavuzun en temel özelliklerinden birisi, çocukların kültürel geçmişlerini ve hayatlarını şekillendiren faktörleri bilmek olarak ifade edilmiştir. Öte yandan Türkiye geçmişten günümüze kadar göç konusunda transit bir ülke konumunda bulunmaktadır ve farklı kültürlerden gelen bireylere ev sahipliği yapmaktadır (Kabakuşak, 2018). Bu noktada Türkiye’de eğitimde kültürel çeşitliliğe nasıl yer verileceği önem kazanmaktadır.

Çocuklar kalıp yargıları, en çok yetişkinlerin diğer insanların kıyafetlerine, görünümüne, ten renklerine, dillerine ve kültürlerine yönelik olumsuz ifadeleri ile öğrenmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu olumsuz ifadeler, çocukların kendileri ve başkaları hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesine sebep olmaktadır. Olumsuz ifadelerin olmadığı bir sınıfta, çocuklar kendileri ve aileleri ile gurur duyarlar, insanların farklı yönlerine saygı duymayı öğrenirler ve ayrımcılıkları fark edebilirler (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010).

Edebiyatta çeşitlilik, metaforik olarak ayna, pencere ve kapı ile ifade edilmektedir. Buna göre, çocuklar kendilerinin ve geldikleri topluluğun yansıtıldığını görmek isterler. Yani kitaplar, çocukların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini yansıtan bir ayna gibidir (Botelho ve Rudman, 2009). Ancak kitaplar, çocukların duyguları ve tutumları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu nedenle çocuklar çeşitliliği görebilecekleri pencerelere ihtiyaç duyarlar. Çocuklar hikâyeleri içselleştirdiklerinde ise edebiyat, çocukları sosyal adaleti sağlayan uygulamalara dâhil etmek için bir kapı olabilir (Botelho ve Rudman, 2009). Bu noktada kapsayıcı çocuk edebiyatı, eğitimde çeşitlilik ve eşitlik amacına ulaşmak için önemli bir araçtır (Cai, 2002).

Erken çocukluk programlarında, önemli dezavantajlardan birisi de bazı insan ve kültürlerin “görünmez” olmasıdır. Buna göre erken çocukluk eğitimindeki pek çok unsur toplumdaki en yaygın aile unsurlarına ve onların çocuklarına odaklanmaktadır (Derman-Sparks, 1989). Oysaki çocukların kültürel farklılıkları onlar için oldukça önemli olduğu için, sınıf ortamında bir çocuğun kültürünü görmezden gelmek sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle eğitimciler, sınıftaki uygulamaların çocuklardan bazılarının kültürüyle uyumlu olmayabileceğinin farkında olmalıdır ve bütün çocukların değerlerini ve geleneklerini ortaya koyabileceği yaşantılar oluşturmalarıdır (Wall, 2003). Bu noktada çocuk kitaplarındaki hikâyeler ve resimler çocukların hem kendileri hem de başkaları hakkında bilgi edinmesinin önemli bir yoludur (Cole ve Valentine, 2000).

Sınıfta kullanılan resimli kitaplarda farklı kültürlerden gelen bireyler yer alabilir. Bu kitaplar çocuklarda hoşgörü geliştirirken, farklı kültürel alt yapıdan gelen insanların aynı toplumun parçası olduğunu göstermektedir (Rolton, 2001). Bununla ilgili olarak, Callow (2017), kültürel bağlamlarda resimli çocuk kitapları ve edebiyatı üzerine makalesine Avusturalya’da bir anaokulunda, yeni bir ülkeye taşınan mülteci bir çocuk hakkındaki bir hikâyeyi dinleyen 6 yaşındaki Chris’in ifadeleriyle başlamaktadır. Buna göre Chris, dinlediği hikâyedeki ana karakterin farklı bir ülkeden geldiğini anlayarak onun için üzülmediğini belirtmiş ve “Sanırım kendini dışlanmış hissediyor, eğer orada olsaydım ona yardım ederdim” demiştir. Chris’in sözleri, kitapların çocuklarda empati geliştirdiğini göstermektedir. Ancak bu tür kitapları seçerken karakterlerin hikâyede gerçek bir yeri olup olmadığı dikkatli bir şekilde incelenmelidir (Wall, 2003). Buna göre hem hikâyedeki karakterler hem de görseller belirli bir grup hakkında basit genellemeler yapılmasına olanak sağlayan basmakalıp yargılar veya doğru olmayan öğeler içermemelidir (Cole ve Valentine, 2000; Creany, Couch ve Carapreso, 1993).

Kültürel açıdan çeşitlilik içeren kitaplar; her ırktan, cinsiyetten ve yaştan bireyleri günlük hayat içerisinde veren kapsayıcı kitaplar; kitabın içinde çok kültürlülüğe yer veren ancak anlatılan kültüre mensup olmayan yazarlar tarafından yazılan kitaplar ve anlatılan kültürden yazarlar tarafından yazılan ve gerçeği yansıtan kitaplar olmak üzere olarak üçe ayrılabilir (Kruse, 1992). Bu noktada kitabın yazar ve çizerleri önem kazanmaktadır. Farklı kültürlerden gelen yazar ve çizerlerin, o kültürleri anlama ve doğru şekilde yansıtma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca çocukların kendileri gibi çeşitliliğin içinden gelen yazarları ve çizerleri görmeleri gerekmektedir. Böylelikle yayıncılığın da diğer meslekler gibi tüm insanlara açık olduğu fikrini içselleştirebilirler (Koss, 2015; Roethler, 1998).

Bishop'un (1992) yaptığı başka bir sınıflamada birinci gruptaki kitaplar doğrudan azınlıkta olan bir kültürel grubu anlatırken, bu gruba ilişkin yaşam tarzı, dil özellikleri, dini inançlar, aile ilişkileri, sosyal koşullar, tutumlar, değerler ve davranışlar gibi belirli kültürel yönleri detaylandırmaktadır. İkinci gruptaki kitaplar, farklı kültürlerden karakterler içermektedir. Ancak bu kitaplardaki farklı kültürlerden gelen bireylerin kültürel özellikleri detaylandırılmamaktadır. Aile sevgisi gibi evrensel konulara değinmektedir. Üçüncü türdeki kitaplarda da benzer bir şekilde farklı kültürlerden gelen bireyler yer almaktadır. Ancak bu kitaplar genellikle kültürleri veya yaşamları yansıtmadan bir konu veya etkinlik ile ilgili bilgi verme amacı taşımaktadır. Örneğin matematik becerileriyle ilgili farklı kültürlerden gelen çocukların olduğu bir kitap bu türden kitaplara örnektir (Cai, 2002).

Farklı kültürlerle ilişkin öğelerin kitaplarda yer bulmaması bazı olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Kitaplarda kendilerine ilişkin bir şeyler bulamayan çocuklar değersiz hissedebilir ve öz saygıları olumsuz etkilenebilir. Hayatlarının ve hikâyelerinin önemli olmadığını hissedebilirler. Ayrıca çocuklar dünyanın bu kitaplardaki gibi tek tip insanların bulunduğu bir yer olduğunu düşünebilirler (Creany, Couch ve Carapreso, 1993; Koss, 2015). Kitaplarda kültürel çeşitliliğin olumsuz bir şekilde temsil edilmesi ise çocukların başka kültürlerle karşı olumsuz tepkiler ve önyargılar geliştirmelerine sebep olabilir (Mosely, 1997). Bu noktada eğitimciler için önemli bir rol düşmektedir. Çocuklar, erken dönemde kültürel çeşitliliğe ilişkin algıları olumlu bir şekilde desteklenirse ilerleyen dönemde de dünyayı çeşitliliğin olduğu bir yer olarak algılamaktadır (Wall, 2003). Bu nedenle öğretmenler, kitapları bir araç olarak kullanarak, çocuklar kitabı dinledikten ve karakterler hakkında konuştuktan sonra onları karakterlerin deneyimlerine benzer etkinliklere katılmaya davet edebilirler (Klefsstad ve Martinez, 2013).

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Toplumsal cinsiyet, bireylerin cinsiyetlerine göre nasıl davranması gerektiğini tanımlayan bir dizi norm ve kültürel beklentiyi içermektedir (Hyde ve Delemater, 2011). Buna göre toplum, çocukların doğum anından itibaren davranışlarını katı çizgilerle sınırlamaya çalışmaktadır ve çocuklara hangi renklerin, oyuncakların, oyunların ve kitapların oğlanlar için, hangilerinin ise kızlar için olduğu mesajını vermektedir (National Union of Teachers [NUT], 2013). Bu nedenle çocuklar, erken dönemde kadınların ve erkeklerin neler yapması ve nasıl davranması gerektiğine ilişkin beklentiler geliştirmeye başlamaktadırlar (Martin ve Halverson, 1981). Dört-beş yaşlarına geldiklerinde sosyalleşmenin etkisi ile toplum tarafından kendi cinsiyetlerine uygun görülen etkinlikleri tercih etmeye başlamaktadırlar. Bu süreçte cinsiyetlerine uygun görülen tercihler, beceriler, kişilik özellikleri, davranışlar ve benlik algısı geliştirirler (Bem, 1983). Bu durum çocukların sosyal gelişimleri ve akademik yeterlilikleri ile eğitsel ve mesleki hedeflerini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle hem çocuklukta hem de ilerleyen yaşantılarında olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Liben, Bigler ve Krough, 2001; Rainey & Rust, 1999).

Çocukların dünyaya ilişkin deneyimleri sınırlı olduğu için yaşama ilişkin pek çok şeyi kitaplardan öğrenebilirler (Meis, n.d). Bu nedenle birçok kültürde toplumsal cinsiyete ilişkin beklentileri ve tutumları iletmenin en etkili yolu yazılı ve sözlü hikâyelerdir (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Çocukların dünyayı nasıl gördükleri ve toplumsal cinsiyete ilişkin farkındalıkları, çocuk edebiyatında gördükleri ve duydukları imgelerden ve kelimelerden büyük oranda etkilenebilir (Frawley, 2008). Bu bağlamda, çocuk edebiyatında tasvir edilen karakterler, çocuklara sosyal olarak kabul gören rolleri ve değerleri öğretmektedir ve bireylerin cinsiyetlerine göre nasıl davranması gerektiğini göstermektedir (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Geleneksel toplumsal cinsiyet bakış açısında, kadınlar aileleri ile tanımlanmaktadır ve aile ile ilgili evlilik, ev işleri ve ebeveynlik gibi sorumluluklar kadınlarla ilişkilendirilmektedir (Osmond ve Thorne, 1993; Thompson ve Walker, 1989). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan resimli kitaplarda kadın-erkek rollerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, resimli kitapların çoğunluğunun da bu bakış açısını yansıttığı görülmektedir. Buna göre kitaplarda kadınların genellikle evde oldukları ve geleneksel roller üstlendikleri; erkeklerin ise ev dışında kariyerleri ile ilgili işlerde oldukları görülmektedir (Anderson & Hamilton, 2005; Diekman ve Murnen, 2004; Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; Koss, 2015). Ayrıca erkek karakterler, kadın karakterlerden çok daha fazla temsil edilmektedir (Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young, 2006; Koss, 2015). Kadın karakterlerin ise çoğunlukla kahraman veya lider gibi özelliklerle betimlenmediği görülmektedir. Buna göre bu kitaplar çocuklara adeta, oğlan veya kız olmanın "tipik" yolları olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan her ne kadar toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetken çocuk kitaplarının sayısı artsa da hala pek çok kitap, kız çocuklarının zihinsel becerileri yerine dış görünüşünü ödüllendirmekte ve sosyal statüyü bir erkek ile ilişki içinde olmakla alakalı bir durum olarak göstermektedir (NUT, 2013).

Öte yandan tüm bireyler, çoğunlukta bulunan bu kitapların aksine tüm kadınların araba sürebileceğini ya da tüm

erkeklerin yemek pişirebileceğini bilmektedir (NUT, 2013). Öyleyse çocuklar için hazırlanan kitaplar, geleneksel olmayan cinsiyet rolleri ile uğraşan kadın ve erkekleri betimlemeli ve farklı rol modeller içermelidir (Robinson ve Jones Diaz, 2006). Örneğin, Miller ve Budd (1999), belirli meslekleri yalnızca kadınların ya da erkeklerin yapabileceğine yönelik kalıp yargıların oluşmasındaki önemli faktörlerden birisinin çocukların küçük yaşlarda belirli mesleklerin yalnızca bir cinsiyetteki bireyler tarafından gerçekleştirildiğini görmeleri olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının çocukların bu kalıp yargıları geliştirmesine engel olacak şekilde farklı mesleklerden kadın ve erkek karakterleri içerecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada kitaplarda kız çocukları veya kadınlar aktif ve dinamik rollerde betimlenmelidir (Meis, n.d). Genel olarak çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetmesi için cinsiyet açısından bazı tarafsız özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kitaplardaki bu tarafsız özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bireyler kendilerine özgü kişilik özellikleri ile tasvir edilmelidir.
- Başarı cinsiyete göre değerlendirilmemelidir.
- Meslekler belirli bir cinsiyete özgü olarak yansıtılmamalıdır.
- Kıyafetler cinsiyet temelli değil, işlevsel olarak kullanılmalıdır.
- Kadın karakterler, erkek karakterlerden daha hassas ve zayıf olarak betimlenmemelidir.
- Karakterler cinsiyet özelliği olarak değil, duruma göre duygusal veya mantıklı davranmalıdır.
- Cinsiyetçi bir dilden uzak olunmalıdır (Rudman, 1995).

Öte yandan sınıfta cinsiyet açısından tarafsız kitapları kullanırken, çocukların doğrudan bu kitaplardaki öğeleri içselleştireceği düşünülmemelidir. Bu nedenle eğitimcilerin veya ebeveynlerin bu kitaplardaki karakterleri gerçek hayattaki kişilerle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çocuklara sıcak sandalye ve forum gibi yöntemlerle “Sen olsan ne yapardın” gibi sorular sorarak çocukların karakterlerin özelliklerini keşfetmeleri sağlanabilir. Ayrıca, karakterlere sınırlamalar getiren bazı karakterlerin olduğu kitaplar ele alınabilir. Çocuklara diğerlerine sınırlamalar getiren karakterlerin neden basmakalıp düşündüğüne ilişkin sorular sorulabilir (NUT, 2013).

SONUÇ

Çocuklar fiziksel ve zihinsel beceriler, cinsiyet, ırk, sosyoekonomik durum, dil, din, sınıf, coğrafya ve yaş gibi özellikler bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitim programlarının geliştirilmesinde çocukların farklı ihtiyaçları, becerileri ve deneyimleri dikkate alınmaktadır (Derman-Sparks ve Olsen Edwards, 2010). Erken çocukluk eğitimi programlarının kapsayıcı olması ve eşitlik perspektiflerini yansıtması ve eğitimcilerin çocukların kültürel, dilsel ya da bireysel farklı deneyimlerini anlaması tüm çocukların gelişiminde fark yaratabilmektedir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Bu noktada okul öncesi eğitimde önemli bir araç olan resimli çocuk kitaplarında kapsayıcılığın öğelerini doğru şekilde yansıtması oldukça önem arz etmektedir.

Çocuklar erken dönemde çok kültürlülüğün öğelerini fark etmektedir ve farklı özellikleri olan insanlara ilişkin ön yargılara sahip olabilmektedir (Derman-Sparks, 1989). Bununla birlikte nitelikli bir öğrenme ortamında kitaplar, tüm çocukların benlik duygusunu geliştirmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan resimli kitaplar kapsayıcı bir bakış açısıyla basmakalıp düşüncelerden uzak olmalı ve bir grubu tamamen aynı kabul etmekten kaçınmalıdır (Lynch-Brown & Tomlinson, 1999). Bu noktada en büyük rol eğitimcilere düşmektedir. Eğitimciler, çocuklar için kitap seçerken görsellerde, olay örüntülerinde, dilde, kültürel konularda ve cinsiyet, sınıf ya da özel gereksinimli olma gibi birçok durumda kalıp yargıların olmamasına dikkat etmelidir (Siraj-Blatchford ve Clarke, 2000). Öğretmenler, eğitim ortamında tüm çocukların özelliklerini doğru yansıtan kitaplar seçmeli ve kitapların görsel özelliklerini, dil özelliklerini, hikâye yapısını, yazar ve çizer özelliklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelidirler. Öte yandan, her ne kadar gelişim gösterse de halen, ülkemizdeki kapsayıcılık açısından dikkatli bir şekilde ele alınan resimli çocuk kitaplarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu noktada yazarlara ve yayın evlerine; bu öğeleri dikkatli ve hassas bir şekilde ele alan kitapların basımında teşvikler sağlanması önerilebilir. Gelecek araştırmalarda kapsayıcılığın hem sınıf ortamında öğretmenlerin uygulamalarında hem de resimli çocuk kitaplarında nasıl ele alındığı incelenebilir. Bu incelemelerde bu çalışmada açıklanan noktalar kriter olarak kullanılabilir. Bununla birlikte kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının çocukların tolerans gösterme, arkadaşlık becerileri gibi konulardaki becerilerini nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma öğretmen eğitimi içinde* (s. 21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Adam, H. ve Harper, L. J. (2021). Gender equity in early childhood picture books: a cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States. *The Australian Educational Researcher*. doi: 10.1007/s13384.021.00494-0
- Anderson, D. A. ve Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52 (3/4), 145-151. doi: 10.1007/s11199.005.1290-8
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G. ve Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44.
- Bahçeli Kahraman, P. ve Özdemir, H. (2019). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27) 64-85. Doi: 10.29329/mjer.2019.185.4
- Barratt-Pugh, C. ve Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. Australia: Allen & Unwin.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S. ve Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25 (3), 373-386. doi: 10.1080/096.875.91003701355
- Bem, S.L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Journal of Women in Culture and Society*, 8 (4), 598-616.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S. ve Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241-248. Doi: 10.1007/s10643.017.0839-9
- Bianquin, N. ve Sacchi, F. (2017). More than just pictures: using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Proceedings*, 1, 890. doi: 10.3390/proceedings1090890
- Bishop, R.S. (1992). Multicultural literature for children: Making informed choices. In V.J. Harris (Ed.), *Teaching multicultural literature in grades K-8* (pp. 37-54). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Bland, C.M. ve Gann, L. A. (2013). From standing out to being just one of the gang: guidelines for selecting inclusive picture books. *Childhood Education*, 89 (4), 254-59. Doi: 10.1080/00094.056.2013.815555
- Blaska, J.K. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness: For parents and professionals working with young children* (2th edition). New York: Educator's International Press.
- Botelho, M.J. ve Rudman, M.K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. New York: Routledge.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Connecticut, USA: Greenwood Press.
- Callow, J. (2017). "Nobody spoke like i did": Picture books, critical literacy, and global contexts. *The Reading Teacher*, 71(2), 231-237. doi:10.1002/trtr.1626
- Cole, E.M. ve Valentine, D.P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture book. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (4), 305-317.
- Creany, A. D., Couch, R. A. ve Caropreso, E. J. (1993). *Representation of culture in children's picture books*. Clarion, PA: Clarion University.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., ve Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diekman, A.B. ve Murnen, S.K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist Children's literature. *Sex Roles*, 50 (5), 373-385. doi: 10.1023/B:SERS.000.001.8892.26527.ea
- Dyches, T. T. ve Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education*

and Training in Developmental Disabilities, 40(3), 202-216.

Erdoğan, F. K. ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114. Doi: 10.21612/yader.2018.007

Essa, E.L. (2002). *Introduction to early childhood education*. Annotated Student's Edition (4th Edition).

Feyman Gök, N. ve Mülayim, B. ve (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63 – 78

Filipovic, K. (2018). Gender representation in children's books: Case of an early childhood setting. *Journal Of Research In Childhood Education*, 32(3), 310–325 doi: 10.1080/02568.543.2018.1464086

Frawley, T. J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: How children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303. Doi: 10.1080/025.685.40809594628

Gaffney, M., ve Wilkins, J. (2016). Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: recommendations for teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1024–1031. doi: 10.1080/13603.116.2016.1145262

Gollnick, D. M. ve Chinn, P.C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th Edition). Boston: Pearson.

Golos, D. ve Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156 (3), 270–282.

Gonen, M., Dursun, A., Topcu Bılır, Z., Tarman, I. ve Nur, I. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story books. *Revista de cercetare [i interven]ie sociala*, 50, 275-292.

Hamilton, M.C., Anderson, D., Broadus, M. ve Young, K. (2006). Gender stereotyping and Under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55, 757–765. doi: 10.1007/s11199.006.9128-6

Harper, L. J., & Brand, S. T. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books and literacy strategies. *Childhood Education*, 86, 224–233.

Hayden, H. E. Ve Prince, A. M. T. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-26. Doi: 10.1177/146.879.8420981751

Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban Education*, 54(8) 1058-1084. Doi: 10.1177/004.208.5918805145

Hyde, J.S. ve Delamater, J.D. (2011). *Understanding human sexuality* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.

Kabakuşak, D. (2018). Kültürel çeşitliliğin yönetim modelleri üzerine bir inceleme: İltica ve göç ulusal eylem planı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21 (1), 102-130.

Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. London: Teachers College Press.

Kırkgöz, S. ve Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. doi: 10.24130/eccd-jecs.196.720.1932175

Kleekamp, M. C. ve Zapata, A. (2018). Interrogating depictions of disability in children's picturebooks. *The Reading Teacher*, 72 (5), 589-597. doi:10.1002/trtr.1766

Klefsad, J. M., & Martinez, K. C. (2013). Promoting young children's cultural awareness and appreciation through multicultural books. *YC Young Children*, 68(5), 74–78.

Klein, M.D., Cook, R.E. ve Richardson-Gibbs, A.M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. USA: Delmar.

Koc, K., Koc, Y. ve Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25 (1), 145-161.

- Kortenhaus, C. M. ve Demarest, J. (1993). Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update. *Sex Roles*, 28 (3/4), 219-232. doi: 10.1007/BF00299282
- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32-42.
- Kruse, G. M. (1992). *No single season: Multicultural literature for all children*. Wilson Library Bulletin, 66, 30-33.
- Leininger, M., Dyches, T.T., Prater, M.A. ve Heath, M.A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583- 596.
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M. ve Lin, Y. (2020). Improving typically developing children's acceptance toward children with autism via teaching with picture books. *International Journal of Developmental Disabilities. Ahead-of-Print*, 1-11. Doi: 10.1080/20473.869.2020.1786325
- Liben, L.S., Bigler, R.S. ve Krough, H.R. (2001). Pink and blue-collar jobs: children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 346-363. doi:10.1006/jecp.2000.2611
- Lynch-Brown, G. ve Tomlinson, C.M. (1999). *Essentials of children's literature*. United States of America, Boston: Allyn and Bacon.
- Makin, L. ve Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Martin, C. L. ve Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52 (4), 1119-1134. doi:10.2307/1129498
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A. ve Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25(2), 197-226. doi:10.1177/089.124.3211398358
- Meis, J. (n.d). *Gender issues in children's literature issues paper*. <http://employment.education.uiowa.edu/meis/07es182folder/Gender%20issues%20in%20childrens%20literature.pdf> adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- Mendoza, J. ve Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Miller, L. ve Budd, J. (1999). The development of occupational sex-role stereotypes, occupational preferences and academic subject preferences in children at ages 8, 12 and 16. *Educational Psychology*, 19 (1), 17-35. doi: 10.1080/014.434.1990190102
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. 31.05.2006 /26184.
- Mosely, J. J. (1997). *Multicultural diversity of children's picture books: Robert Fulton Elementary School Library* (Yüksek lisans tezi). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413926.pdf> adresinden 7 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.
- Nasatir, D. ve Horn, E. (2003). *Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature*. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC], (2009). *Position statement: NAEYC standards for early childhood professional preparation*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde alınmıştır.
- National Union of Teachers [NUT], (2013). *Stereotypes stop you doing stuff: Challenging gender stereotypes through primary education*. <http://www.teachers.org.uk/files/stereotypes-stop.pdf> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- Ostrosky, M.M., Mouzourou, C., Dorsey, E.A., Favazza, P.C. ve Lebof, L.M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18, 30-43. doi: 10.1177/109.625.0613512666
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Pennell, A.E., Wollak, B.A. ve Koppenhaver, D.A. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 0 (0), 1-9. doi: 10.1002/trtr.1632

Pitzer, M. (2004). *I can, can you?* Bethesda, MD: Woodbine House.

Price, C.L., Ostrosky, M.M. ve Santos, R. M. (2016). Reflecting on books that include characters with disabilities. *Young Children*, 71(2), 30–37.

Rainey, A. B. ve Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartners. *Early Child Development and Care*, 150, 33–42. doi: 10.1080/030.044.3991500103

Richardson-Gibbs, A. M. ve Klein, M.D. (2014). *Making preschool inclusion work strategies for supporting children, teachers, and programs*. USA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Robinson, K.H. ve Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. New York: Open University Press.

Roethler, J. (1998). Reading in color: Children's book illustrations and identity formation for Black children in the United States. *African American Review*, 32(1), 95–10. doi: 10.2307/3042272

Rolton, G. (2001). *Read to me*. Melbourne: Acer Press.

Rudman, M. (1995). *Children's Literature: An issues approach*. (3rd edition). White Plains, NY: Longman.

Sigmon, M. L., Tackett, M. E. ve Azano, A. P. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117. Doi:10.1002/trtr.1473

Siraj-Blatchford, I. ve Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Philadelphia, USA: Open University Press.

Thompson, L. ve Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 51 (4), 845-871. doi: 10.2307/353201

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2015). Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000.013.7522> adresinden 5 Ocak 2022 tarihinde alınmıştır.

Wall, K. (2003). *Special needs and early years a practitioner's guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Yoo-Lee, E., Fowler, L., Adkins, D., Kim, K.-S. ve Davis, H. N. (2014). Evaluating cultural authenticity in multicultural picture books: A collaborative analysis for diversity education. *The Library Quarterly*, 84(3), 324–347. doi:10.1086/676490

Using Inclusive Picture Books in Early Childhood Settings

Esma EROĞLU 

Introduction and Purpose

The term inclusive means to involve all children in education and learning processes. Accordingly, it means including all children who may be excluded from participating and learning in the classroom for any reasons such as having special needs, being at risk because of speaking a different language than the rest of the class, being poor, being sick, belonging to a different religion (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2008). Picture books enable children to form their first perceptions of these concepts including gender, race, and class (Frawley, 2008). Books that are sensitive, respectful, diverse, and inclusive increase children's acceptance of differences (Hayden & Prince, 2020). Thus, the characteristics of inclusive books and how they must be used in educational settings are very important in the early childhood period.

Studies show that in children's books, characters with special needs or different cultural backgrounds may be neglected, and when they are included, they may be depicted with stereotypes and false information (Mendoza & Reese, 2001; Golos & Moses, 2011). Besides, gender stereotypes may be also common (Anderson & Hamilton, 2005; Diekman ve Murnen, 2004; Hamilton, Anderson, Broadus & Young, 2006; Koss, 2015). Moreover, especially the national literature on how to choose culturally inclusive or gender-neutral books and how to use them in preschool environment is limited. Thus, in this review, as the features of inclusive children's books and how to use them in the preschool environment are examined, inclusion is discussed in the context of children with special needs, children from diverse backgrounds and gender equality.

Children with Special Needs and Picture Books

Children with special needs share the same social and physical environment with typically developing children in inclusive early childhood settings (Acarlar, 2013). In these settings, books help children to understand each other's differences. Some books include characters with special needs. These books broaden children's knowledge of differences and how people cope with their different abilities (Barratt-Pugh & Rohl, 2000).

Books that include characters with special needs can be formed in two types. In the first type of books, disabilities are considered as an aspect of diversity. In these books, children with special needs do the same things as typically developing children. Accordingly, the types of needs of the children are not related to the story and their needs are not specifically focused. The second type of books, on the other hand, deals with a particular type of disability and is written to increase the knowledge and awareness about children with special needs (Nasatir and Horn, 2003). In all-inclusive books, visual features, storyline, and language should not include stereotypical representations.

Books for children with special needs in early childhood settings should not include characters with special needs only (Makin & Whitehead, 2004). That is, children with special needs can also benefit from learning experiences such as finger games, rhymes, books, and stories as their typically developing peers (Rolton, 2001). It may be necessary to make adaptations at some points, as for all children, for children with special needs to show interest to books.

Children with Diverse Backgrounds and Picture Books

Children's books are an important tool for children to learn about themselves and others (Cole and Valentine, 2000). When children see picture books including characters with diverse backgrounds, they develop tolerance. The books shows that they all are part of the same society (Rolton, 2001). When books are not diverse, children who cannot find anything about themselves in the books may feel worthless and their self-esteem may be negatively affected. They may feel that their lives and stories are not important. In addition, children may think that the world is a place where there is only one type of people (Creany, Couch & Carapreso, 1993; Koss, 2015). On the other hand, negative representation of them in the books may also cause children to develop negative reactions and prejudices against individuals with diverse backgrounds (Mosely, 1997). Therefore, educators play an important role. If educators help children to see cultural diversity in a positive way in early years, children perceive the world as a place where there is diversity (Wall, 2003).

Gender Equality and Picture Books

Gender is a set of norms and cultural expectations that define how individuals should behave according to their gender (Hyde & Delemater, 2011). Since children's experiences about the world are limited, they can learn many things about life from books (Meis, n.d). Therefore, the most effective way to convey gender expectations and attitudes in many cultures is written and oral stories (Kortenhaus & Demarest, 1993). Books prepared for children should describe men and women dealing with non-traditional gender roles (Robinson & Jones Diaz, 2006). Girls or women should be described in active and dynamic roles (Meis, n.d). In general, children's books should have some gender-neutral characteristics to promote gender equality.

Results, Conclusion, and Suggestions

The fact that early childhood education programs are inclusive and reflect equality perspectives and that educators understand children's different cultural, linguistic, or individual experiences can make a difference in the development of all children (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Therefore, children's picture books, which are one of the important tools in preschool education, should be inclusive. Considering the features of the inclusive picture books and the suggestions on how to use these books, the suggestions can be listed as follows: Teachers should choose books that reflect the characteristics of all children in the educational environment, and evaluate the visual and linguistic features, story line, author, and illustrator features of the books from a critical perspective. Second, we suggest providing incentives for authors and publishers to publishing inclusive books. Lastly, future research may examine teachers' practices in the classroom environment and children's picture books according to characteristics and use of inclusive books in current research.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 60-73. doi: 10.55008/te-ad.1086885