

ULUSLARARASI

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Early Childhood Education Studies-IJECES

Şubat Dönemi Cilt: 8 Sayı: 1 Yıl: 2023 e-ISSN: 2458-9128

www.hku.edu.tr
GAZİANTEP



ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECEES
Cilt/Vol: 8 Sayı/No:1

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
(Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına İmtiyaz Sahibi ve Editör)

Editörler / Editors

Çağlayan Dinçer (Baş Editör / Editor in Chief)
Şermin Metin
Ebru Hasibe Tanju Aşlısen
Halil Uzun

Yazı İşleri Sorumlusu / Editorial Office

Sakine Hakkoyunmaz
Neşe Uygun
Mihriban Özcan
Büşra Bilir

Kaynakça Kontrol Sorumlusu

Zeliha Damla Kalyenci

Mizanpaj Editörü

Büşra Bilir

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Nilüfer Darıca, Şener Büyüköztürk, Yaşar Özbay,
Çağlayan Dinçer, Yaşare Aktaş Arnas, Şermin Metin

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr.Susan Matoba Adler, University of Hawaii, USA
Dr.Will Parnel, University of Portland State, USA
Dr.Betty Liebovich, Goldsmiths University of London,
Dr.Jeanness Iorio,Janice Kroeger, Kent State University, USA
I-Fang Lee, University of Newcastle, Australia.
Theodora Lightfoot Rueda, Interdisciplinary Institute for Research in the Social Sciences and Education, USA
Ruth Peach, National Louis University, USA
Dr. Nilüfer Darıca, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Yaşar Özbay, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Çağlayan Dinçer, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Yaşare Aktaş Arnas, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr.Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Mübeccel Gönen, Hacettepe Üniversitesi, TR
Dr.Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, TR
Dr.Yasemin Aydoğan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TR
Dr.Gelengül Haktanır, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Arzu Özyürek, Karabük Üniversitesi, TR
Dr.Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Gülümser Akduman, Gazi Üniversitesi, TR
Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, TR
Dr.Şermin Metin, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TR
Dr. Latife Özaydın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi,TR
Dr. Selvinaz Saçan, Adnan Menderes Üniversitesi,TR
Dr. Halil Uzun, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TR

Yazışma ve İnternet Adresi / Mailing Address and Web-site

E-mail: ijecees@hku.edu.tr

Web : <http://dergipark.gov.tr/ijecees>

İletişim / Contact

Tel: 0 312 6000112 Fax: 0 312 6000113

Adres: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Havaalani Yolu Üzeri, 27410
Şahinbey/ Gaziantep

ULUSLARARASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDIES- IJECES

Cilt/Vol:8 Sayı/No:1

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Çocuk Kütüphanelerinde Yer Alan Kitapların Mizahi Açıdan İncelenmesi

Humor Analysis of Books In Children's Library

Mustafa TAŞÇILAR, Esra BABAĞLU

Sayfa (Pages) : 1-14

Derleme Makaleleri / Review Articles

Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye Örneği

Comparison of Multicultural Educational Practices: Case of Germany, United States of America, Finland and Turkey

Gülsüm KAÇAR

Sayfa (Pages) : 15-36

| Research Article \ Araştırma Makalesi |

Çocuk Kütüphanelerinde Yer Alan Kitapların Mizahi Açından İncelenmesi Humor Analysis of Books In Children's Library

Mustafa TAŞÇILAR (0000-0001-5635-7445)¹, Esra BABAOĞLU (0000-0002-7075-6271)²

□Geliş Tarihi: 26 Oca. 2023

□Kabul Tarihi: 28 Şub. 2023

□Yayın Tarihi: 28 Şub. 2023

To cite this article: Taşçılar, M. ve Babaoğlu, E. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yer alan kitapların mizahi açıdan incelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8:1, 1-14. DOI: 10.37754/ 737103.2023.811

Öz

Dilimize Arapçadan geçen mizah kelimesi çeşitli kaynaklarda; şaka, latife, eğlence gibi anlamlarla ilişkilendirilmiştir. Türkçe Sözlükte mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü kullanılmış, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” ve “gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Mizah gülme, eğlendirme ve eleştirme işlevleriyle birlikte yazınsal bir tür olarak da bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi yönünden önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmanın amacı, çocukların mizahi gelişimlerini etkileme gücüne sahip olan çocuk kitaplarındaki metinlerin mizah yönünden incelenmesidir. Araştırmanın veri setini, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvenciler Çocuk Kütüphanesi’nde bulunan çocuklar için yazılmış ve Türkçe basılmış ve Türkçeye çevrilmiş 15 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırma, nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen bu kitaplar araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak ve başka alanlarda yapılan benzer çalışmaların veri toplama araçları incelenerek geliştirilen “Mizahi Unsurları Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda görsel mizah, fiziksel mizah, sözlü mizah, yazılı/sözlü mizah, düşünsel mizah unsurları olmak üzere beş mizah unsuruna yer verilmiştir. Mizahi Unsurları Değerlendirme Formu’nda mizah unsurları kitaplardaki sıklık düzeylerine göre kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında betimsel analiz kullanılmış; verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzdeden (%) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen çocuk kitaplarının tamamında mizah unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen kitaplar, mizahi unsurlar türlerinin dağılımına göre değerlendirildiğinde en çok sözlü mizah unsurunun yer aldığı cümlelerin kullanıldığı en az ise düşünsel mizah unsurunun yer aldığı cümlelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, kitaplarda mizahın ele alındığı daha kapsamlı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, mizah, betimsel analiz

Abstract

The word humor, which has been passed to our language from Arabic, is used in various sources; It has been associated with meanings such as joke, joke, entertainment. In the Turkish Dictionary, the word "laughter" is used as the equivalent of humor, and it is defined as "subtle mockery that aims to entertain, make people laugh and hang out without hurting someone's behavior" and "the type of literature that reveals the laughing sides of reality, humor, irony". Humor, along with its functions of laughing, entertaining and criticizing, has an important function in terms of cognitive, affective and social development of the individual as a literary genre. The aim of this study is to

¹ Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi

² Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

examine the texts in children's books, which have the power to influence the humorous development of children, in terms of humor. The data set of the study consists of 15 children's books written for children in Gaziantep Metropolitan Municipality Güvenevler Children's Library and printed in Turkish and translated into Turkish. The research is a qualitative research and the data were collected by document review technique. These books included in the study were collected through the "Humorous Elements Evaluation Form" developed by the researcher by scanning the relevant literature and examining the data collection tools of similar studies in other fields. In this form, five humor elements are included: visual humor, physical humor, oral humor, written/oral humor, intellectual humor elements. In the Humorous Elements Evaluation Form, humor elements are recorded according to their frequency levels in the books. Descriptive analysis was used in the analysis and interpretation of the data obtained within the scope of the research; frequency (f) and percentage (%) were used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that humor elements were included in all of the children's books examined. When the books examined within the scope of the research were evaluated according to the distribution of the types of humorous elements, it was determined that the sentences with the oral humor element were used the most and the sentences with the intellectual humor element were used at least. In line with the findings of the research, it is recommended to carry out more comprehensive studies in which humor is discussed in books.

Keywords: children's literature, children's book, humor, descriptive analysis

Giriş

Mizah kavramının uzun ve üstünde çok fazla tartışılmış bir tarihi vardır. Bu kavram; yüzyıllar boyunca Aristoteles'ten Kant'a, Bergson'dan Freud'a kadar pek çok kişinin ilgisini çekmiş, Shakespeare, Moliere, Twain, Swift, Cervantes gibi dünya edebiyatının önemli yazarlarının da eserlerinde yer almıştır (Berger, 1993). Bu bağlamda günümüze kadar mizahın psikolojik ve sosyal boyutunu içeren araştırmalar ve tanımlamalar yapılmıştır. Mizah kavramı hakkında birçok farklı tanım yapılmış olsa da alan yazında ortak bir tanım bulunmamaktadır. Dilimize Arapçadan geçen mizah kelimesi çeşitli kaynaklarda; şaka, latife, eğlence gibi anlamlarla ilişkilendirilmiştir (Devellioğlu, 1986: 782). Türkçe Sözlükte (TDK, 2005) mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü kullanılmış, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” ve “gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Bir başka tanıma göre mizah; olayların gülünç, alışılmadık, çelişkili yönlerini yansıtarak insanı söz konusu olaylar üzerinde düşündürme, eğlendirme ya da güldürme sanatıdır (Yardımcı, 2010). Dolayısıyla mizah, hayatın gülünç yönünü gösteren sanat türüdür.

Mizaha ilişkin tanımların ortak noktasında gülme bulunmaktadır. Mizah gülme, eğlendirme ve eleştirme işlevleriyle birlikte yazınsal bir tür olarak da bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi yönünden önemli bir işleve sahiptir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013). Kitaplar çocuğun kendini keşfetmesine, toplumsallaşmasına, akranlarıyla uyumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur (Dirican, Bekir ve Bayraktar, 2020). Çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi için önemli uyaranlar olan çocuk kitapları kişilik gelişimine de katkıda bulunur (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2018; Erdi, 2008; Chu-Chun, 2016; Yavuzer, 2017). Bu bağlamda çocukların; bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine fayda sağlayan mizah ve gülme

unsurları ile donatılmış, çocuk gerçekliğini yansıtan çocuk edebiyatı eserleri ile tanıştırılması büyük önem taşımaktadır.

Çocuk kitapları; çocukların hayatı keşfedip inşa etmelerini sağlayan önemli materyallerdir. Bu kitaplar, gerek zengin konuları gerek içerikleriyle etkili öğrenme araçları arasında yer almaktadır (Hakkoyunmaz & Tanju Aslışen, 2022). Dilidüzgün (2017), çocuk kitaplarının çocuğa okuma alışkanlığı kazandırarak estetik haz uyandırması gerektiğini; çocuğun ilk sanatsal deneyimleri kazanması bakımından bu kitapların çocukların düş dünyasının zenginleşmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Çocuklar, erken çocukluk dönemindeki bu eserlerin etkisini ömür boyu taşırlar. Dolayısıyla çocukların mizah gelişimlerinde bu eserlerin önemli bir izi vardır. Mizah içerikli eserler, çocukların farklı tarzdaki düşünme becerilerini geliştirmeyi sağlar (Serafini & Coles, 2015). Mizahi öge, durum ve karakterlerin yer aldığı bu eserler çocukların daha çok gülüp eğlenmesi açısından önemli olmakla beraber, çocukların en stresli olduğu zamanlarında bile hayata olumlu açıdan bakmasını sağlamaktadır (Mallen,1993). Ayrıca çocuklar çocuk kitaplarındaki kahramanların korku ve endişelerini mizaha başvurarak çözümlendiğini gördükçe bu kahramanlarla özdeşim kurarak problemlerini mizahla çözebileceğini fark edecektir (Xeni, 2010). Böylece bu eserler sayesinde çocuklar keyifli zaman geçirirken ömrü boyunca yararlanacağı deneyimler kazanır.

Mizahın değişik türlerde oluşu, farklı toplumların farklı kültürlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşam koşulları birbirine benzeyen toplumların halkları birbirlerinin mizahını daha kolay anlamaktadır (Nesin, 2001: 19). Mizah türleri önemini toplumdan topluma aktarması ve o toplumun özelliklerini kullanmasından almaktadır. Mizah türlerinin ortaya çıkışını bir tek özelliğe bakarak açıklamamak gerekmektedir. Mizah türleri; hikâyenin, şiirin, resmin, tiyatrunun, gösteri sanatlarının, fotoğrafın olanaklarından da yararlanmaktadır (Öngören, 1998: 34). Mizah; görsel, işitsel, figürsel ve sözlü olarak ayrılabilir. Figürsel elementler, komik giysiler, karikatürler, çizgi filmlerdir. Sözlü mizah; şakaları, söz oyunlarını, bilmeceleri içermektedir. Sözlü mizah, konuşmalarda yer almaktadır. Görsel mizah, mizahın geniş bir şeklidir. Görsel mizah, pandomim, taklit ve diğer komik hareketlerde görülmektedir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak filmler, klipler, mailler de buna eklenmiştir (Yardımcı, 2010).

Bu araştırmanın amacı, çocuğun mizahi gelişimini etkileme gücüne sahip olan, Türkçe basılmış ya da Türkçeye çevrilmiş çocuk kitaplarında yer alan mizah türlerini incelemektir. Alan yazında çocuk kitaplarını belirli kriterlere göre inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bugüne kadar mizah üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmış, mizahın farklı yönleri, özellikle de eğitimle ilişkisi

araştırılmıştır. Özdemir ve diğerleri (2011), mizahın stresle başa çıkma tarzları ile ilişkisine; Çağdaş çocuk edebiyatı yazarları eserlerinde mizahi unsurları büyük bir titizlikle ele almalarına rağmen alan yazında bu kitapların mizahi açıdan incelendiği çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın, araştırmacıları konuyla ilgili yeni çalışmalar yapmak üzere teşvik edeceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk kitaplarında mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
2. Çocuk kitaplarında sözlü mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
3. Çocuk kitaplarında yazılı mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
4. Çocuk kitaplarında görsel mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
5. Çocuk kitaplarında fiziksel mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?
6. Çocuk kitaplarında düşünsel mizah unsurlarının dağılımı ne düzeydedir?

Materyal ve Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı, bebeklikten itibaren ilkökul döneminin sonuna kadar olan çocuklar için yazılmış (0-10 yaş), Türkçe basılmış veya Türkçeye çevrilmiş kitapların içinde yer alan mizah unsurlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, bir durumu olduğu gibi dikkatli bir şekilde tanımlamaktır (King ve He, 2005).

Araştırmanın Veri Seti

Araştırmanın veri setini, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvnevler Çocuk Kütüphanesi raflarında bulunan çocuk kitapları oluşturmaktadır. Bu kütüphanenin seçilmesinde; istenilen kitaba kolay bir şekilde ulaşmayı sağlayacak sınıflama ve dizinleme sisteminin olması, belediye tarafından yılda bir defa düzenli olarak yeni basılan kitapların satın alınarak gönderilmesi ve bu kütüphanedeki kitap sayısının Gaziantep'te bulunan diğer iki çocuk kütüphanesine oranla daha fazla olması kriterleri göz önüne alınmıştır. Mizah unsurlarını içeren çocuk kitaplarını belirlemek üzere Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvnevler Çocuk Kütüphanesi'nde 30.08.2022- 30.12.2022 tarihleri arasında tarama yapılmış ve araştırmanın veri seti birtakım ölçütlere göre saptanmıştır. Bu araştırmadaki ölçütler; resimli çocuk kitaplarının raflarda olması, bebeklikten itibaren ilkökul döneminin sonuna kadar olan çocuklar için yazılması (0-10 yaş), 2015-2020 arasında yayınlanmış olması, Türkçe basılmış veya Türkçeye çevrilmiş olmasıdır. Bu kapsamda, tarama yapılan tüm kitaplarda ortak olarak ulaşılan ve belirlenen

kriterlere uyan toplam 15 çocuk kitabı araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. İncelenen kitaplara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen Çocuk Kitaplarının Özellikleri

Kitap Adı	Yazar	Yayınevi	Yayın Yılı	Türü
Diş Doktoru	Koray Avcı Çakman	Kırmızı Kedi Çocuk	2018	Resimli Öykü
Dünya'nın Uyuduğu Gün	Mercan Aytuna	Düşyeri Yayıncılık	2019	Resimli Öykü
Arkadaşlık	Erika Bartos	Yapı Kredi Yayınları	2020	Resimli Öykü
Tırsak Sincap	Melanie Watt	Martı Çocuk	2020	Resimli Öykü
Arkadaşım Kitap	Mustafa Balel	Eksik Paça Çocuk	2018	Resimli Öykü
Kumbaramdaki Para	Celal Akbaş	Çocuk Gezegeni	2018	Resimli Öykü
İşte Ben!	Stephanie Moss	Türkiye İş Bankası	2019	Resimli Öykü
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	Gülнар Kandeyer	Berkay Yayınları	2015	Öykü
Aynı Asla Okula Götürme	Mark Sperring	Beta Kids	2018	Resimli Öykü
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	Rocio Bonilla	Günışığı Kitaplığı	2018	Resimli Öykü
Yastık Adında Bir Kedi	Mustafa Balel	Eksik Parça	2017	Öykü
Dedem Nereye Kayboldu?	Özgür Sinan	Kukla	2018	Resimli Öykü
Şakacı	Nesrin Temizel	İstanbul Murat Yayıncılık	2018	Resimli Öykü
Kayıp Kedi Zarif	Nehir Gökdoğan	Aydın Erdem Yayınları	2020	Resimli Öykü
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	Ayşen Oy	Mandolin	2017	Resimli Öykü

Tablo 1 incelendiğinde çocuk kitaplarının üç tanesinin 2020, iki tanesinin 2019, yedi tanesinin 2018, iki tanesinin 2017, bir tanesinin 2015 yılında basıldığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvnevler Çocuk Kütüphanesi Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Araştırmanın veri toplama tarihleri 30.08.2022- 30.12.2022 tarihleri arasındadır. Araştırmada ilk olarak, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvnevler Çocuk Kütüphanesi'nden Gaziantep Büyükşehir Belediyesi tarafından kütüphaneye gönderilen kitapların listesi temin edilmiştir. Bu listedeki toplam kitap sayısı 75'tir. Daha sonra kitabın basım dilinin Türkçe ya da Türkçeye çevrilmiş olması; kitabın 0-10 yaş arasındaki çocuklar için yazılması kriterleri belirlenerek toplam 15 kitap araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma bulgularının objektif olması amacıyla çalışmada yayınevi-yazar ayrımı yapılmayarak oluşturulan listeden, "ödünç verilmiş" olmayan, kütüphane raflarında bulunabilen kitaplara ulaşılmış ve bir defada toplam beş kitap ödünç alınarak; araştırma süresince ulaşılan toplam 15 kitap yukarıda belirtilen "araştırmaya dahil edilme kriterleri" çerçevesinde ön incelemeye tabi tutulmuştur. Birden çok kitabı olan yazarın araştırmanın kriterlerine uygun olduğu tespit edilen sadece bir kitabı; seri halinde yayınlanan kitaplarda ise serinin, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Güvnevler Çocuk Kütüphanesinde bulunan kitabı araştırmaya dahil edilmiştir. Serinin birden fazla kitabının kütüphane raflarında bulunması halinde, serinin ilk kitabı araştırmaya dahil edilmiştir.

Her defasında ödünç alınan toplam beş kitap ön incelemeye tabi tutulmuş uygun olanlar araştırmaya dahil edilmek üzere incelenmiş, uygun olmayanlar ise kütüphaneye iade edilerek yerlerine yeni kitaplar temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin, analizi ve yorumlanmasında; nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden “betimsel içerik analizi” kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım& Şimşek, 2018).

Araştırmanın veri setini oluşturan 15 çocuk kitabını incelemek üzere, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik beş bölüm ve beş temadan oluşan “Mizahi Unsurları Değerlendirme Formu” geliştirilmiş, bunun için ilgili alan yazın taranmış, benzer çalışmaların (Hakkoymaz, 2022; Tiryaki ve Doğan, 2017; Onan ve Arısoy, 2013) veri toplama araçları dikkatle incelenmiştir. Ayrıca hazırlanan bu form için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan bir tanesi bulunduğu kurumda Doç.Dr. kadrosunda, diğer iki uzman da buldukları kurumda Dr.Öğr.Üyesi kadrolarında görev almaktadır. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması bulguların yorumlanması aşamasıdır. Çözümlenen veriler araştırmanın problemi doğrultusunda temalandırılmış, kodlanmış ve tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Bulgular

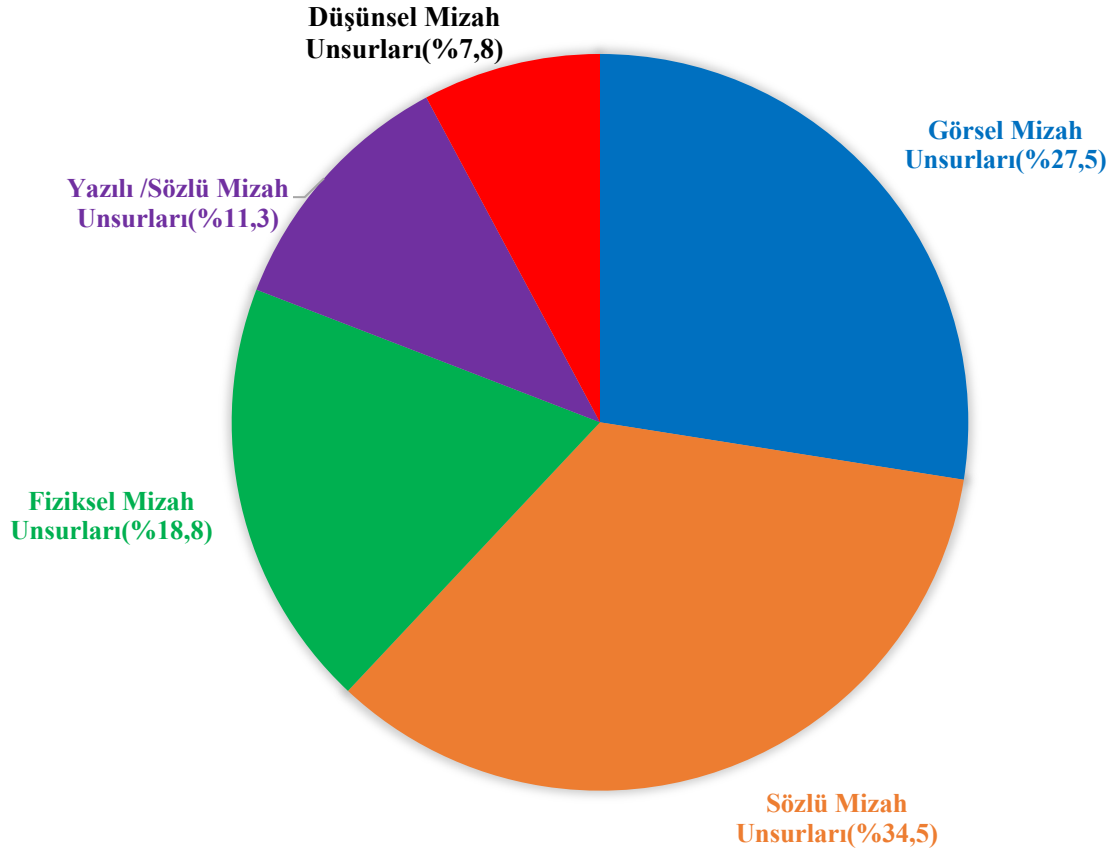
İncelenen Kitaplarda Yer Alan Mizah Unsurlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. İncelenen Çocuk Kitaplarındaki Mizah Unsurlarının Dağılımı

Kitap Adı	Sözlü Mizah Unsurları	Yazılı /Sözlü Mizah Unsurları	Görsel Mizah Unsurları	Fiziksel Mizah Unsurları	Düşünsel Mizah Unsurları	f	%
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	11	7	15	10	2	45	12,12
Dedem Nereye Kayboldu?	25	5	3	2	5	40	10,78
Tırsak Sincap	4	3	15	10	1	33	8,89
Diş Doktoru	8	2	9	8	4	31	8,35
Arkadaşlık	10	1	11	9	0	31	8,35
Dünya'nın Uyuduğu Gün	7	1	8	9	3	28	7,54
Arkadaşım Kitap	7	5	7	5	0	24	6,46
Şakacı	14	3	4	2	1	24	6,46
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	5	3	5	5	2	20	5,39
Aynı Asla Okula Götürme	8	3	5	2	1	19	5,12
İşte Ben!	7	2	5	2	2	18	4,85
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	6	2	4	3	2	17	4,58
Kumbaramdaki Para	4	3	5	0	3	15	4,04
Kayıp Kedi Zarif	9	1	2	1	2	15	4,04
Yastık Adında Bir Kedi	3	1	4	2	1	11	2,96
Toplam	128	42	102	70	29	371	100,00

Tablo 2’de görüldüğü üzere çocuk kitaplarındaki toplam mizah unsuru 371’dir. Çocuk kitapları, mizah unsurunun dağılımına göre değerlendirildiğine en çok sözlü mizah unsurunun (f=128), en az ise düşünsel mizah unsurunun (f=29) kitaplarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Çocuk

kitaplarındaki mizah unsuru toplamlarına ait yüzdelik dilimleri gösteren veriler Grafik 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaya Dahil Edilen Çocuk Kitaplarındaki Mizah Unsurlarının Dağılımı

Grafik incelendiğinde toplam mizah unsurunun %34,5 ’ini sözlü mizah unsurları, %27,5 ’ini görsel mizah unsurları, %18,8’ ini fiziksel mizah unsurları, %11,3’ünü yazılı/sözlü mizah unsurları ve %7,8’ini düşünsel mizah unsurlarının oluşturduğu görülmektedir. Bu verilere göre çocuk kitaplarındaki mizah unsurları bakımından en fazla orana sahip mizah unsurunun sözlü mizah unsuru olduğu, en az oranına düşünsel mizah unsuruna ait olduğu söylenebilir.

Tablo 3. İncelenen Çocuk Kitaplarındaki Görsel Mizah Unsurlarının Dağılımı

Kitap Adı	Karikatür	Kıyafet/Kostüm	Çizim	Obje/Nesne	Poster	f	%
Tırsak Sincap	4	0	6	5	0	15	14,70
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	0	5	6	4	0	15	14,70
Arkadaşlık	0	5	0	6	0	11	10,78
Diş Doktoru	0	0	3	6	0	9	8,82
Dünya’nın Uyuduğu Gün	3	2	2	1	0	8	7,84

Arkadaşım Kitap	2	0	0	5	0	7	6,86
Kumbaramdaki Para	0	0	3	2	0	5	4,90
İşte Ben!	0	0	2	3	0	5	4,90
Aynı Asla Okula Götürme	0	0	4	1	0	5	4,90
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	0	0	5	0	0	5	4,90
Yastık Adında Bir Kedi	0	0	4	0	0	4	3,92
Şakacı	0	0	2	2	0	4	3,92
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	0	2	2	0	0	4	3,92
Dedem Nereye Kayboldu?	0	2	0	1	0	3	2,94
Kayıp Kedi Zarif	0	0	0	2	0	2	1,96
Toplam	9	16	39	38	0	102	100,00

Tablo 3'te görüldüğü üzere çocuk kitabı içinde toplam 102 görsel mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine görsel mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin (f=15) çocuk kitapları *Tırsak Sincap* ve *Hık Demiş Burnundan Düşmüş* 'tür. Bu kitabı *Arkadaşlık* (f=11), *Diş Doktoru* (f=9) ve *Dünya'nın Uyuduğu Gün* (f=8) kitapları takip etmektedir. Görsel mizah unsurlarına en az (f=2) rastlanılan kitap ise *Kayıp Kedi Zarif* 'tir. Kitaplar görsel mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla çizim (f=39) unsuruna yer verildiği görülmüştür.

Tablo 4. İncelenen Çocuk Kitaplarındaki Sözlü Mizah Unsuru

Kitap Adı	Ses Tonundaki Değişiklikler													f	%
	Şaka	Espri	Şive/Ağz	Konuşma Tarzı	Kişileştirme	Yansıma	Monolog	Ünlem	Yanlış Telaffuz	İsmlendirme (Ad Uydurma)	İkileme	Benzetme			
Dedem Nereye Kayboldu?	6	0	0	0	0	4	2	0	3	0	0	5	5	25	19,53
Şakacı	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	3	4	0	14	10,93
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	2	11	8,59
Arkadaşlık	0	0	0	0	0	5	0	0	3	0	1	1	0	10	7,81
Kayıp Kedi Zarif	0	0	0	2	0	3	2	0	2	0	0	0	0	9	7,03
Aynı Asla Okula Götürme	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	1	2	8	6,25
Diş Doktoru	0	0	0	0	2	1	0	1	2	0	0	2	0	8	6,25
Dünya'nın Uyuduğu Gün	0	0	0	0	0	3	1	0	3	0	0	0	0	7	5,46
Arkadaşım Kitap	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	0	2	0	7	5,46
İşte Ben!	0	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	2	0	7	5,46
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	0	1	0	0	0	2	2	0	1	0	0	0	0	6	4,68
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	5	3,90
Tırsak Sincap	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	4	3,12
Kumbaramdaki Para	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	4	3,12
Yastık Adında Bir Kedi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	2,34
Toplam	6	7	0	5	4	24	11	1	30	0	11	19	10	128	100,00

Tablo 4’te görüldüğü üzere çocuk kitabı içinde toplam 128 sözlü mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine sözlü mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin (f=25) çocuk kitabı *Dedem Nereye Kayboldu?* isimli kitaptır. Bu kitabı *Şakacı* kitabı (f=14) takip etmektedir. Sözlü mizah unsurlarına en az (f=3) *Yastık Adında Bir Kedi* isimli kitapta rastlanmıştır. Kitaplar sözlü mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla ünlem (f=30) unsuruna yer verildiği görülmüştür.

Tablo 5. İncelenen Çocuk Kitaplarındaki Yazılı/Sözlü Mizah Unsurları

Kitap Adı	Fıkra	Hikâye	Anı	ŞİİR	Deyim/Atasözü	Tekerteme	Mecaz/Kinaye	Tezat/Karşıtlık	Skeç	Bilip de Bilmezlikten Gelme	f	%
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	0	1	0	0	3	0	3	0	0	0	7	16,66
Arkadaşım Kitap	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	5	11,90
Dedem Nereye Kayboldu?	0	0	0	1	3	0	1	0	0	0	5	11,90
Tırsak Sincap	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	7,14
Kumbaramdaki Para	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	3	7,14
Aynı Asla Okula Götürme	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	7,14
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	7,14
Şakacı	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3	7,14
İşte Ben!	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	4,76
Diş Doktoru	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	4,76
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	4,76
Dünya’nın Uyuduğu Gün	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,38
Arkadaşlık	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,38
Yastık Adında Bir Kedi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2,38
Kayıp Kedi Zarif	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2,38
Toplam	0	5	2	2	15	0	13	4	0	2	42	100,00

Tablo 5’te görüldüğü üzere çocuk kitabı içinde toplam 42 yazılı/sözlü mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine yazılı/sözlü mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin (f=7) çocuk kitapları *Hık Demiş Burnundan Düşmüş*’tür. Kitaplar yazılı/sözlü mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla deyim/atasözü (f=15) ve mecaz/kinaye (f=13) gibi söz sanatlarına yer verildiği görülmüştür.

Tablo 6. İncelenen Çocuk Kitaplarındaki Düşünsel Mizah Unsurları

Kitap Adı	İkilem	Absürt	Abartma	Sıra Dışı	Yanlış Anlama	Gerçek Dışılık	Hayali Durum	f	%
Dedem Nereye Kayboldu?	0	3	0	1	0	0	1	5	17,24
Diş Doktoru	0	0	0	0	0	3	1	4	13,79

Dünya'nın Uyuduğu Gün	0	0	1	1	0	1	0	3	10,34
Kumbaramdaki Para	0	0	2	1	0	0	0	3	10,34
İşte Ben!	0	0	2	0	0	0	0	2	6,89
Hık Demiş Burnundan Düşmüş	0	0	1	0	0	1	0	2	6,89
Dünyanın En Yüksek Kitap Dağı	0	0	0	0	0	0	2	2	6,89
Kayıp Kedi Zarif	0	0	2	0	0	0	0	2	6,89
Annem İle Babamın Yatağı En Rahat	0	0	2	0	0	0	0	2	6,89
Tırsak Sincap	0	0	1	0	0	0	0	1	3,44
Ayını Asla Okula Götürme	0	0	0	0	0	0	1	1	3,44
Yastık Adında Bir Kedi	0	0	0	0	1	0	0	1	3,44
Şakacı	0	0	1	0	0	0	0	1	3,44
Arkadaşlık	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Arkadaşım Kitap	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Toplam	0	3	12	3	1	5	5	29	100,00

Tablo 6’da görüldüğü üzere çocuk kitabı içinde toplam 29 düşünsel mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine düşünsel mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin (f=5) çocuk kitabı *Dedem Nereye Kayboldu?* isimli kitaptır. Bu kitabı *Diş Doktoru* kitabı (f=4) takip etmektedir. Kitaplar düşünsel mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla abartma (f=12) unsurlarına yer verildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çocuğun mizahi gelişimini etkileme gücüne sahip olan, Türkçe basılmış ya da Türkçeye çevrilmiş çocuk kitaplarında yer alan mizah türlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’de yayınlanan mizah içerikli yerli ve yabancı 15 çocuk kitabındaki mizahi unsurların dağılım oranları belirlenmiştir. Öncelikle veri setini oluşturan kitapların demografik bilgileri verilmiş; bu kitaplarda geçen mizahi unsurlar “Mizahi Unsurları Değerlendirme Formu” aracılığı ile incelenmiştir. Bu çalışmaya dahil edilen çocuk kitapları incelendiğinde üç tanesinin 2020, iki tanesinin 2019, sekiz tanesinin 2018, iki tanesinin 2017 yılında basıldığı görülmektedir. Çocukların edebiyat alanına yönelik önemli deneyimler elde ettikleri örnekler olan çocuk kitaplarının; çocukların yaş, gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması (Tuğrul & Feyman, 2006) bütünsel gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan mizah unsurlarının da çocuk kitaplarının içinde yer alması son derece önemli bir konudur.

15 çocuk kitabının incelendiği bu çalışmada farklı geçme sıklıklarına sahip toplam beş mizahi unsur tespit edilmiştir. Bu unsurlar; görsel mizah, fiziksel mizah, sözlü mizah, yazılı/sözlü mizah, düşünsel mizah unsurları şeklinde sıralanmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen çocuk kitaplarındaki toplam mizah unsuru 371’dir. İncelenen kitaplar, mizahi unsurlar türlerinin dağılımına göre değerlendirildiğinde en çok sözlü mizah unsurunun (%34,50) yer aldığı cümlelerin kullanıldığı; bunu görsel mizah (%27,49) ve fiziksel mizah (%18,86) unsurların takip ettiği, en az ise düşünsel mizah unsurunun (%7,8) kitaplarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç benzer şekilde Akıncı’nın (2015)’ te gerçekleştirdiği çalışmada görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen 15 çocuk kitabı içinde toplam 102 görsel mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine görsel mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin çocuk kitapları *Tırsak Sincap* ve *Hık Demiş Burnundan Düşmüş* (%14,70)’tür. Bu kitabı *Arkadaşlık* (%10,78), *Diş Doktoru* (% 8,82) ve *Dünya'nın Uyuduğu Gün* (% 7,84) kitapları takip etmektedir. Bu çalışmaya benzer bir sonuç Loizou’ nun (2006) çocukların görsel mizah anlayışını incelediği araştırmasında da mevcuttur. Loizou araştırmasında kullandığı çocuk

kitaplarında görsel mizaha dayalı unsurların diğer mizahi unsurlara göre daha fazla bulunduğunu tespit etmiştir. Görsel mizah unsurlarına en az rastlanılan kitap ise *Kayıp Kedi Zarif* (%1,96)' tir. Çalışmaya dahil edilen kitaplar sözlü mizah unsurları açısından incelendiğinde, toplam 128 sözlü mizah unsuru tespit edilmiştir. Söz konusu kitaplar incelendiğine sözlü mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin çocuk kitabı *Dedem Nereye Kayboldu?* (%19,53) isimli kitaptır. Bu kitabı *Şakacı* adlı kitap (%10,93) takip etmektedir. Sözlü mizah unsurlarına en az (% 2,34) *Yastık Adında Bir Kedi* isimli kitapta rastlanmıştır. İncelenen çocuk kitapları içinde toplam 42 yazılı/sözlü mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine yazılı/sözlü mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin çocuk kitabı *Hık Demiş Burnundan Düşmüş* (%16,66)' tür. Kitaplar yazılı/sözlü mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla deyim/atasözü (%34,09) ve mecaz/kinaye (%29,54) gibi söz sanatlarına yer verildiği görülmüştür. Shannon'un (1999) 4 ve 5. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, mizah içerikli kitaplarda espri, dil ve kelime oyunlarını komik buldukları sonucuna ulaşmıştır. İncelenen 15 çocuk kitabı içinde toplam 29 düşünsel mizah unsuru tespit edilmiştir. Kitaplar incelendiğine düşünsel mizah unsuru dağılımı bakımından en zengin çocuk kitabı *Dedem Nereye Kayboldu?* (%17,24) isimli kitaptır. Bu kitabı *Diş Doktoru* (%13,79) kitabı takip etmektedir. Kitaplar düşünsel mizah unsurlarına göre incelendiğinde en fazla abartma (%41,37) unsurlarına yer verildiği görülmüştür.

Yapılan bu araştırmanın, araştırmacıları konuyla ilgili yeni çalışmalar yapmak üzere teşvik edeceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, veri seti kapsamında Türkiye'de yayınlanmış, mizahi unsur içerdiği düşünülen 15 adet resimli çocuk kitabı ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın kapsamı genişletilerek daha farklı çalışmalar yapılabilir.

Öneriler

- * Çocukların mizahi gelişim sürecinde yararlı olacağı düşünülen çocuk kitaplarının listeleri bu alanda çalışma yapan kişiler tarafından hazırlanıp, eğitimciler ve ebeveynlerin faydalanması için sunulabilir.
- * Yerli ve yabancı çocuk kitaplarında mizah unsurlarının araştırılması önerilebilir.
- * Çocuk edebiyatı ile ilgili yazarların mizah unsurlarına çokça yer vermeleri önerilebilir.
- * Öğretmenler ve ailelerin mizah unsurlarının yer aldığı kitapları ev ve sınıf ortamında yer vermeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Akıncı, Ş. (2015). Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A. Turla (Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı içinde (s. 10-20). Ankara: Hedef.
- Berger, A. A. (1993). An anatomy of humor. *New Jersey: Transaction Publishers*, 1-49.
- Devellioğlu, F. (1986). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.

- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dirican, R., Bekir, H. & Bayraktar, V. (2020). Resimli hikâye kitaplarında sözel mizah unsurları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 243-261.
- Erdi, A. (2008). Türkiye’de 1980-1985 yılları arasındaki çocuk kitaplarında eğitsel iletiler (Karşılaştırmalı bir çalışma). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2013). Çocuk okurların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimlerdeki işlevleri açısından Aytül Akal’da mizah öğesinin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 489-498.
- Hakkoymaz, S. (2022). Çocuk kütüphanelerindeki kitapların çocukların epistemolojik gelişimleri açısından incelenmesi: Gaziantep çocuk kütüphanesi örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1443-1482.
- Hakkoymaz, S. & Aslışen, E. H. T. (2022). Resimli çocuk kitaplarında yer verilen oyun ve oyuncaklara ilişkin bir inceleme: Gaziantep çocuk kütüphanesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2465-2486.
- Chu-Chun, H., Cheng, J. C., & Mei-Ju, C. (2016). Why humorous pictures for young children?. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(5), 16-29.
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1), 32.
- Loizou, E. (2006). Young children’s explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 425-431
- Mallen, K. (1993). Laughlines: Exploring humour in children’s literature. Australia: Ambassador.
- Nesin, A. (2001). Cumhuriyet dönemi Türk mizahı. İstanbul: Adam Yayınları.
- Onan, B., & Arısoy, A. M. (2013). Türkçe öğretiminde epistemolojik bir yaklaşım. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 77-91.
- Öngören, F. (1998). Türk mizahı. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z., Koleji, M., & Reçepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 405-428.
- Shannon, D. M. (1999). What children find humorous in the books they read and how they express their responses. *Humor-International Journal of Humor Research*, 12(2), 119-150.
- Serafini, F. & Coles, R. (2015). Humor in children’s picture books. *The Reading Teacher*, 68(8), 636- 638.
- Tiryaki, E. N., & Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503-518.
- Tuğrul, B. & Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 287-392.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). Yazım Kılavuzu. Ankara: TDK Yayınları.

Xeni, E. (2010). Meeting childhood needs: The need for humour in children's literature. In *Negotiating Childhoods* (pp. 151-160). Brill.

Turgeon, W. C., & Macleod, M. (eds.), *Negotiating Childhoods*, Oxford: Interdisciplinary Press.

Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları

Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-41.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The word humor, which came to our language from Arabic, is in various sources; It has been associated with meanings such as joke, joke, fun. In the Turkish Dictionary (TDK, 2005), the word humor was used as a synonym for humor, and it was defined as "teasing, aiming to entertain, make people laugh and not hurt someone's behavior" and "a type of literature that reveals the humorous aspects of reality, humor and irony". Humor has an important function in terms of the cognitive, affective and social development of the individual as a literary genre along with its functions of laughing, entertaining and criticizing. Children's literature works written in accordance with the linguistic, cognitive and affective characteristics of children are important materials that support children's emotions, thoughts and social development. Children's books should arouse aesthetic pleasure by giving the child the habit of reading; It is seen that these books contribute to the enrichment of children's dream world in terms of gaining the child's first artistic experiences. Bringing the child together with quality works that take the child on a journey of emotion and thought and enable him to form judgments about life is very effective in determining his life line. Children carry the influence of these works from early childhood for a lifetime. Therefore, these works have an important trace in the humor development of children. The general purpose of the research is to examine the humor elements in the books written for children (0-10 years old), published in Turkish or translated into Turkish, from infancy to the end of the primary school period. For this purpose, qualitative research design was used in the research. In order to determine the children's books containing humor elements, a search was made in Gaziantep Metropolitan Municipality Güvenciler Children's Library between 30.08.2022 and 30.12.2022 and the data set of the research was determined according to some criteria. The criterion in this research is; books are on the shelves of Gaziantep Metropolitan Municipality Güvenciler Children's Library, they are written for children (0 - 10 years old) from infancy to the end of the primary education period, they are published in Turkish or translated into Turkish. In this context, a total of 15 children's books, which are reached in common in all the scanned books and comply with the determined criteria, constitute the data set of the research. In the research, firstly, the list of books sent to the library by GBB from Gaziantep Metropolitan Municipality Güvenciler Children's Library was obtained. The total number of books in this list is 75. Later, if the publication language of the book was translated into Turkish or Turkish; A total of 15 books were included in the research by determining the criteria for writing the book for children aged 0-10. In order for the research findings to be objective, from the list created without making any distinction between publisher and author in the study, the books that were not "borrowed" and that could be found on the library shelves were reached, and by borrowing a total of 5 books at once; A total of 15 books reached during the research were subjected to preliminary examination within the framework of the "inclusion criteria for the research" mentioned above. The author, who has more than one book, has only one book determined to be suitable for the research criteria; In the books published in series, an accessible book in the series was included in the research. A total of 5 books borrowed each time were subjected to preliminary examination, the suitable ones were analyzed by descriptive analysis, and the unsuitable ones were returned to the library and new

books were provided. In the analysis and interpretation of the data obtained in this research; In qualitative research, "descriptive analysis", one of the data analysis methods, was used. In order to examine the 15 children's books that make up the data set of the research, the "Humorous Elements Evaluation Form" consisting of five chapters and five themes was developed by the researchers for the purpose of the study, the relevant literature was scanned for this, and the data collection tools of similar studies were carefully examined. In this study, in which 15 children's books were examined, a total of 5 humorous elements with different passing frequencies were identified. These elements are; visual humor, physical humor, verbal humor, written/verbal humor, intellectual humor. When the examined books are evaluated according to the distribution of humorous elements, it is seen that the sentences containing the verbal humor element (34.50%) are mostly used; visual humor (27.49%) and physical humor (18.86%) followed this. The total humor element in the children's books examined within the scope of the study is 371. Children's books were evaluated according to the distribution of humor, and it was determined that the visual humor element (12.12%) was used the most and the intellectual humor element (2.96%) was used the least in the books.

A total of 102 visual humor elements were identified in the 15 children's books examined within the scope of this research. When the books are examined, the richest children's books in terms of visual humor distribution are *Tırsak Sincap ve Hık Demiş Burnundan Düşmüş* (14.70%). This book is followed by *Arkadaşlık* (10.78%), *Diş Doktoru* (8.82%), and *Dünya'nın Uyuduğu Gün* (7.84%). The book with the least visual humor elements is the *Kayıp Kedi Zarif* (1.96%). When the books included in the study were examined in terms of verbal humor elements, a total of 128 verbal humor elements were identified. When the aforementioned books are examined, the richest children's book in terms of oral humor distribution is *Dedem Nereye Kayboldu?* (19.53%). This book is followed by the book named "*Şakacı*" (10,93%). Verbal humor elements were found at least (2.34%) in the book named *Yastık Adında Bir Kedi* . A total of 42 written/verbal humor elements were identified among the children's books examined. When the books are examined, the richest children's book in terms of written/verbal humor distribution is *Hık Demiş Burnundan Düşmüş* (16,66%). When the books were examined according to written/verbal humor elements, it was seen that the most common expressions such as idioms/proverbs (34.09%) and metaphors/inferences (29.54%) were included. A total of 29 intellectual humor elements were identified among the 15 children's books examined. When the books are examined, the richest children's book in terms of intellectual humor distribution is *Dedem Nereye Kayboldu?* (17.24%) is the book. This book is followed by the *Diş Doktoru* (13,79%). When the books were examined according to the elements of intellectual humor, it was seen that the elements of exaggeration (41.37%) were mostly included. When the literature is examined, while there are studies on the development of humor in adults in Turkey, there are limited studies on the development of humor in children. It is thought that the reason for this is that the language development of children in the younger age group is insufficient in expressing themselves. However, it is important to introduce children to humor situations at an early age, even if it is difficult.

| Review Article \ Derleme Makale |

Çok Kültürlü Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye Örneği

Comparison of Multicultural Educational Practices: Case of Germany, United States of America, Finland and Turkey

Gülsüm KAÇAR (0000-0002-1396-8964)¹

□Geliş Tarihi: 27 Oca. 2023

□Kabul Tarihi: 28 Şub. 2023

□Yayın Tarihi: 28 Şub. 2023

To cite this article: Kaçar, G. (2023). Çok kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye örneği, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8:1, 15-36. DOI: 10.37754/ 737103.2023.812

Öz

Çok kültürlülük, her dönemde önemini koruyan bir araştırma alanıdır. Çok kültürlü eğitim, genel anlamda; dil, din, ırk, cinsiyet, kültür ve sınıf ayrımı yapılmasına müsaade etmeden, bütün çocukların sunulan eğitim imkânlarından eşit oranda yararlanmalarına yönelik bir reform hareketidir. Çok kültürlü eğitimin; dünya çapında bir bakış açısına sahip olması gerektiği belirtilir. Bunun yanında çok kültürlü eğitimde, birbirinden farklı grupların kendi kimliklerini muhafaza etmeleri ve dominant olan kültürün özelliklerinin de benimsenmesi görüşünün olması gerekliliğinden bahsedilebilir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı; çok kültürlü bir toplumda yaşayan çocukların okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve bu yönde olacak çalışmaların yürütülmesi ile ilgili temel niteliklerin Finlandiya, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye bazında ele almaktır. Ayrıca ülkelerin kültürel farklılıklarının yansımaları olarak ortaya çıkan eğitim programlarını, aynı başlık altında toplayarak karşılaştırma yapmak ve çocukların yaşadıkları farklı deneyimleri anlamamızı sağlamak, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Çok kültürlülük kısmında insanların çocukları için yapmış oldukları çalışmalar ile birlikte aile ile okulun almış olduğu bazı önlemlerin olduğu bilinir. Çok kültürlülük, bireylerin çocukları üzerinde farklı bakış açılarına sahip olabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca sonuç odaklı olarak çalışmaların yapılması durumu söz konusu olmaktadır. Ülkeler içerisinde yaşanabilecek krizlerin önlenmesi ve çocukların okul öncesi etkileşimlerinin artırılabilmesi adına birçok uygulama bu sayede hayata geçirilmektedir. Birbirinden farklı toplumlardaki çocukların bakış açılarını karşılaştırmak ve bu yönde çalışmaları genişletmek için temel niteliklerden oluşan birçok faktör bu sayede devreye sokulmaktadır. Sonuç olarak bu eğitim programlarının amacı programlar ile daha verimli ve çocukların gelişimleri için daha duyarlı olunabilecek topluluk oluşturmaktır. Erken çocukluk eğitimi önemli ölçüde değerlerin ve kişisel kazanımların önünde bir etken olarak bilinmektedir. Bu nedenle çok kültürlülük kavramı geniş kapsamlı olarak ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, program, erken çocukluk eğitimi

Abstract

Multiculturalism is a research area that maintains its importance in every period. Multicultural education, in general terms; is a reform movement for all children to benefit equally from the educational opportunities provided, without allowing language, religion, race, gender, culture and class discrimination. It is stated that multicultural education should have a world-wide perspective. In addition, in multicultural education, different

¹Hasan Kalyoncu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Türkiye, gulsumkacar@icloud.com

groups should preserve their own identities and that the characteristics of the dominant culture should be adopted. Within the scope of this information, this study aims to examine the pre-school education programs of children living in a multicultural society and to examine the basic qualifications related to the conduct of studies in this direction based on Finland, Germany, the United States of America and Turkey. Besides, the basis of this research is to compare the curriculums that emerged as a reflection of the cultural differences of the countries under the same title and to allow us to understand the different experiences of children. In the multicultural part, it is known that some measures are taken by the family and the school, together with the work that people have done for their children. Multiculturalism enables individuals around the world to have different perspectives on their children. In addition to that, it is possible to carry out results-oriented studies. Many practices are implemented to prevent crises that may occur within countries and increase children's preschool interactions. Many factors consisting of basic qualifications are put into play to compare the perspectives of children from different societies and to expand studies in this direction. As a result, these education programs aim to create a more productive and sensitive community for the development of children. Early childhood education is known to be a factor in front of values and personal gains. For this reason, the concept of multiculturalism is discussed extensively in this research.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, curriculum, early childhood education

Giriş

Çok kültürlülük ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kavramsal olarak meydana gelmiştir. 1960 yıllarında ABD'de kültür yelpazesinin genişlemesiyle beraber insan hakları devriminin, etnik grupların ve kadınların eşit haklara sahip olma istekleri, bu gruplara karşı ırkçılığın ve her türlü baskının gün yüzüne çıkmasına sebep olmuş ve 1970'li yılların başında çok kültürlülük büyük önem kazanmıştır. Buna bağlı olarak daha sonraki yıllarda, çok kültürlülük kavramı bilimsel araştırmalarda daha fazla çalışılan bir alan haline gelmiştir (Polat ve Kılıç, 2013). Kymlicka'ya (2012) göre çok kültürlülük kavramını tarihi geçmişiyle ele almak oldukça önemlidir. Çünkü bu kavram insanlığın var olmasından bu yana güncel kalmayı başarmıştır. İnsanlar yaşadıkları toplumda, farklı kültürden olan insanlarla bir arada olmanın yolunu her zaman aramışlardır.

Çok kültürlülük; dil, din, ırk, cinsiyet, engellilik, cinsel ve dini yönelim gibi kültürü barındıran birçok boyutu kapsar. Bu anlayışla her kültürün birbirinden değerli olduğu, kültürleri kıyaslamının oldukça yanlış olduğu, kültürleri kendine özel doğrularıyla kabul etmenin gerekliliği gibi birçok yapısal unsur içinde barındırır. Kültürlerin kıyaslama yapılmadan değerlendirilmesi ve olduğu gibi kabul etme anlayışı çok kültürlülüğün en büyük ideolojisi olmuştur (Özensel, 2012). Taylor ve Quintana'a (2003) göre çok kültürlü eğitimin teknik uzmanlık ile beraber bazı özellikleri de içermesi önem arz etmektedir. Çok kültürlü eğitim programı kapsamında eğitimin kim tarafından verileceği, eğitimin ne şekilde verileceği kadar önem kazanmaktadır.

Parekh'e (2002) göre en az iki veya ikiden fazla kültürle bir arada yaşayan gruplar çok kültürlü toplum olarak değerlendirilir. Polat ve Kılıç'a (2013) göre birden fazla kültürün bir arada yaşadığı toplumlar, farklı kültürlerin bir arada yaşamasından doğan anlaşmazlıkları da deneyimlemek zorunda kalırlar. Bu anlaşmazlıkların altında yatan sebep, farklı kültürlerin bir arada yaşamasının mümkün olmayacağı fikridir. Siyasal yapılarda ortaya çıkan gelişmeler, diğer bütün alanlarda değişime öncülük ettiği gibi eğitimsel faaliyetlerde de bazı ayrılıklara sebep olmuştur. Toplumun istediği birey olmak için, bu yolda ilerlemenin tek kaynağı eğitimidir.

Parekh (2002) çok kültürlü eğitimi, "Bilimsel merak, öz sınıma, iddia ve delilleri inceleyip özgün sonuca ulaşma, farklı olana ve farklı düşüncede olanlara saygılı olma, merkezi düşünceden uzaklaşma yolundaki faaliyetlerin tamamı." olarak tanımlamaktadır. Hidalgo, Châvez ve Ramage'ye (1996) göre çok kültürlü eğitim, çoğunluk ve farklılık temellerine dayalı olarak demokratik adalet ilkelerini benimser anlamında tanımlanmaktadır.

Gay'a (1994:5) göre çok kültürlü eğitim, "Farklı kültürden olan insanlara yaşam ortamı sağlayan, çocukları başarıya ulaştırmak adına, eşit oranda eğitim imkânı sunmayı amaç edinen bir ideolojiyi benimsemelidir. Eğitim öğretim süresince uygulanan eğitim programları, kullanılan bütün öğretim materyalleri, örgütsel teşkilatı içinde barındıran eğitim uygulamalarının bütün süreçleri eğitimde çoğulculuk temeline dayanan, kendine has değer ve kuralları olan bir uygulama sürecidir." Banks'a (2009) göre çok kültürlü eğitim, farklı kültürden olan her çocuğu adalet temellerine dayalı görmesidir.

Çok kültürlülük kavramının var olmasıyla beraber, çok kültürlü eğitim, çok kültürlü millet, birden fazla kültürü barındıran eğitim kurumları, çok kültürlüğü benimsemiş idareciler, çok kültürlü öğretmenler vb. tanımlamalar ortaya çıkmıştır (Polat, 2013). Özellikle son bir asırdır dünya genelinde farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda 'Verimli bir eğitim nasıl verilir?' sorusuna cevap aranmaya başlanmıştır (Demirçelik, 2020). Bu sebeple çok kültürlü olan her toplumun, ortak problemlerden birinin eğitim uygulamalarını çok kültürlülüğe nasıl bütünleşmiş olabilecekleri değerlendirilmiştir (Güner, 2017).

Polat'a (2013) göre çok kültürlü eğitimin özellikleri şu şekildedir:

- Tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Farklı kültürden olan bireylerin bir arada yaşamaları için bilimsel çalışmalar yapılması,
- Eğitim sürecinde ele alınan içeriklerin niteliksel değerinin, çocuklarda halihazırda var olan bilgi ve beceri düzeyleri ile beraber incelenmesi,
- Sistemli değişimlerin, varlığını koruması gereken anlamlı bir süreç olması,
- Her türlü farklılığın eğitim sürecinin içeriğini zenginleştireceğini ön görmek,
- Çok kültürlü bir sınıfta eğitim faaliyetlerini yürüten bir öğretmenin, kültürel farklılıklardan çocukların nasıl etkilendiğini anlamak için kendi öz düzenlemelerini yapmalarına yardımcı olacak şekilde eğitim programlarının ele alınması şeklindedir.

Çok kültürlü eğitimin genel amacı; farklı kültür ve soydan gelenlerin eşit olarak görülmesi ancak farklılıkların da eğitimde zenginlik olarak düşünülmesi ve buna bağlı olarak çocukların yeni tutum ve davranış geliştirmelerine katkı sağlayarak eğitim kurumlarını bu yönde yeniden düzenlemektir (Bennett, 2003).

Çok kültürlülüğe yönelik eğitimin önemli bir yansıması da "Dönüştürücü Yaklaşım"dır (Banks, 2013). "Dönüştürücü Yaklaşım" kapsamında bilgi, dikkat ve davranış alt boyutları yer almaktadır. Bilgi, algılanmış olan objelere ve hakikatlere ait olan inançlar ile bilişsel düşüncelere yönelik tutumlar; dikkat, algılanmış olan objelere ve hakikatlere ait olan inançlar ile bilişsel düşüncelere yönelik duygulara pozitif veya negatif değerlendirmeler ile ilgili tutumlar; davranış da algılanmış olan objelere ve hakikatlere ait olan eyleme dönüşen tutumlardır. Bu açıdan çok kültürlü eğitim anlayışının geliştirilmesinde bu tutumların arasında yer alan ilişkinin uyumunun tespit edilmesi ve eğitim ihtiyacı olan yerlerin belirlenmesi gerekir (Banks, 2005).

Hilliard ve Pine (1990), çok kültürlü eğitimin şu sebeplerden dolayı tartışılması gerektiğini ortaya koymuştur:

- Çok kültürlü eğitim hali hazırda var olan bilgilerle eğitim uygulamalarını farklı açıdan değerlendirmeyi sağlamak,
- Azınlık grupların her alanda içe bağlılık duygusunu yaşamalarını sağlamak,
- Dünyada tek tip, basmakalıp, peşin hüküm ve ırkçılığı azaltmak gibi sebeplerle çok kültürlülüğü ele almak.

Son dönemde çok kültürlülük konusuna ilişkin yapılan araştırmaların literatür kapsamında geniş yer tutmakta ve alana bilimsel bir destek sunulmaya çalışılmaktadır. Çok kültürlülük

kavramının günümüz bakış açısıyla tanımlanması ve günümüzde yükselme eğiliminde olan çok kültürlülük olgusunun trend içerisindeki duruşunun belirlenmesi ve gidişatıyla ilgili olarak bakış açısının sunulması önem arz etmektedir. Çok kültürlülük bağlamında öğrencilerin yaşamış oldukları çifte sosyalleşmenin betimlenmesi, eğitim süreci boyunca öğrencilerin karşılaştıkları uygulamaların belirlenmesi, kültürel çoğulcu ortam kapsamında sosyalleşmeye çalışan öğrencilerin kültürlerarası eğitimi alma konusunun sorgulanması gerekmektedir.

Çok kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılmasına yönelik hazırlanan bu çalışmada Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye ele alınmıştır. Bu ülkelerin tercih edilmesindeki en önemli husus da çok kültürlülük konusunun bu ülkelerde yoğun bir şekilde araştırma konusu olmasıdır. Bununla birlikte çok kültürlülük konusunun eğitim programları kapsamında yer alan bir konu olmasıdır.

Problem Durumu

Amaç

Bu çalışmada, Finlandiya, Almanya ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi kozmopolit kültür yapıya sahip ülkelerde ve Türkiye’de uygulanan çok kültürlü eğitimin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, kendisinden farklı bir kültürel geçmişte olan çocukla bir arada yaşamayı kolaylaştırmak için dünyada ne gibi eğitim uygulamalarının var olduğunu ortaya koymak ve Türkiye’nin çok kültürlü eğitimde nerede olduğunu karşılaştırmalı olarak belirlemek açısından önemlidir. Doküman analizi yapılırken ülkelerde uygulanan çok kültürlü eğitim programları; içerik, tanıtım, aile katılımı, hedef kitle ve paydaşlar başlıkları altında incelenip karşılaştırma yapılacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye’nin çok kültürlü eğitim programları oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma yürütülmesi açısından bu araştırmalarda yer alan öncelikli amacın tamim olmaması açısından gerçekleştirilen araştırma basit, temel ya da esasa ait başka bir kurultudan oluşmamaktadır. Bir başka deyişle olguların parçalanması yolu ile ulaşılmış olan çıktılar ile evrene karşı tümevarım yapılmamaktadır. Nitel çalışmalarda öncelikli hedef, evrende olabilecek çok çeşitlilik, değişiklik ve ayrılıkların içerisine alındığı bütüncül resmin sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu açıdan çalışmada örneklem tayini gerçekleştirilmemiştir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında verilere doküman analizi ile ulaşılmıştır. Araştırma doküman analizi yönteminin kullanılmasındaki temel sebep, doğrudan araştırmaya dâhil olan çalışmaların üzerinde durulmasıdır (Ekiz, 2009). Bu nedenle araştırma kapsamında programlara ait dokümanlar toplanarak doküman analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Doküman analizi, araştırılmak istenilen konu ya da olaylar ile ilgili bilgi veren yazılı belgelerin akabinde sinema filmi, video, resim, fotoğraf, film vb. görsel materyallerin de veri toplama aracı amacı ile yararlanıldığı bir analiz yöntemi şeklinde adlandırılmaktadır. Doküman analizi, araştırılan yazılı veya görsel materyallerin detaylı ve sistematik bir biçimde analiz edilmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Destekleyici veri toplama yöntemleri olarak da adlandırılan doküman analizleri, diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi araştırılması yapılan konu ile ilgili bir anlayış yaratılması ve ampirik bilgi meydana getirilmesi amacı doğrultusunda çalışma verilerinin incelenmesini, yorumlanmasını ve değerlendirilmesini gerektiren bir analiz

yöntemidir (Güzel, 2021; Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken, bu araştırmanın amacına odaklı bir veri toplama formu oluşturulup; araştırma kapsamına alınan programlar incelenmiştir. Bu kapsamda; Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye eğitim programlarına yönelik verilerin toplanması hususunda bilimsel kaynaklardan faydalanılmıştır. Bununla birlikte Almanya, ABD, Finlandiya ve Türkiye Milli Eğitim bakanlıkları yayınları ve bakanlıkların internet sitelerinde bulunan dokümanlardan faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim programlarına ilişkin internet aracılığı ile erişilen kaynaklar doküman analizi yöntemiyle özellikleri doğrultusunda sınıflandırılıp, eğitim programlarının aynı ve benzersiz özellikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında yer verilen ülkelerin çok kültürlülük açısından karşılaştırılması; aile katılımı, paydaşlarla işbirliği, iletişim, dil müdahaleleri, öğretim programının içeriği gibi başlıklar çevresinde ele alınmış ve yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Finlandiya-Helsinki Eğitim Programı

Program Tanıtımı

1985'ten bu zamana kadar Finlandiya eğitim programı, milli seviyedeki çekirdek program ve yerel seviyedeki program olarak yürütülmektedir. Milli çekirdek program, beklenen birçok hedeflerinin yanında çok kültürlü temel içerikleri kapsamaktadır. Birden fazla kültürün var olduğu eğitim kurumlarında eğitim, belediyeler ve okulların sorumluluğundadır. Ulusal eğitim programının değiştirilmesinde, belediye ve okullar yerel ihtiyaçları göz önünde bulundurmaktadır (Lavonen, 2020).

Eğitim ve öğretimin tüm aşamaları için program geliştirme görevini yüklenen Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (FNBE), 0 ile 5 yaş için Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı için Ulusal Çekirdek Programı (EÇEB) ve 6 yaş için Okul Öncesi Eğitim Milli Çekirdek Programını (Preschool National Core Curriculum) geliştirmiştir (Kumpulainen, 2018). Hem amaç hem de kapsamın ortaya konulduğu bu eğitim programı, eğitimciler ve idareler için rehber niteliği taşımaktadır. Çocukların farklı kültürlerle bir arada yaşadığı ortamlarda çok kültürlülüğü kapsayacak şekilde eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak programın temel hedefleri arasındadır.

Program İçeriği

Program; çok kültürlü eğitim ortamının hedefleri, kapsamı ve bilimsel eğitim içerikleri doğrultusunda bir çerçeve özelliği taşımaktadır. Birden fazla kültürü barındıran ve bu kültürleri bir araya getirmede pedagojik programların çocuklarla birlikte planlanmasında önemli rolü olan eğitimciye yol göstermektedir. Eğitim kurumlarında çalışan personeller, ulusal çekirdek programda ortaya konulan ilkelere göre öğretim yöntemleri ve eğitim araç ve gereçlerini belirleme hakkına sahiptir (Rajala ve Lipponen, 2018; Salminen, 2017). "Educare" anlayışına dayanan program, bakım ile eğitimi bir araya getirmektedir. "Educare", enternasyonal eğitim

ve öğretim yaklaşımını çocukların rutin bakım ve gereksinimlerini bir araya getiren bir İskandinav devleti paradigması ortaya koymak için kullanılmaktadır.

Paradigma; çocuğun büyümesi, gelişimi, eğitim ve öğretimine dayalı çok boyutlu bir çerçeve izlemektedir. Ebeveynler ve öğretmenlerle sistemli ve amaca dayalı bir işbirliği sunmaktadır. Bu anlamda çocuğun engellenmeyen ve kendiliğinden ortaya koyduğu her türlü yaklaşım, eğitsel faaliyetlerin merkezindedir (Camposano, 2017). Bütün çocuklar için eşit imkânlar ortaya koymak, çok kültürlü eğitim-öğretim programlarını desteklemek, sosyalleşmeyi sağlamak, öğrenme güçlüklerinin saptanması ve önleyici eğitim programları aracılığıyla farklılıklarını en aza indirmek erken çocukluk eğitim programlarının öncelikli hedefleri arasındadır (Eurydice, 2020a).

Hedef Kitle

Ulusal çekirdek eğitim programı, yerel yönetimlerde farklı kültürden olanların ihtiyaçlarını belirlemek üzere, öğretmenler aracılığı ile çocukların bireysel gereksinimlerini de en üst seviyede karşılamak için eğitim programları geliştirilmesini hedefler. Okul öncesi eğitimin eğitsel faaliyetleri, çocuk merkezli programlarının kaçınılmazlığını vurgular. Okul öncesi eğitim programında, öğrenme ve performans gelişimi ön planda tutulur. Bunun için eğitim ve öğretim yılının başında ebeveynler, eğitimci ve çocuk arasındaki işbirliği ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) göre öğrenci performansı izlenir. EÇEB'in temel hedefi, ülkedeki bütün çocukların en üst seviyede, aynı eğitim imkânlarına ulaşmasını sağlamaktır (Kumpulainen, 2018).

Aile Katılımı

Ebeveyn-çocuk ve okul arasındaki güçlü iletişimin, erken çocuklukta ileri düzeyde olması için çok kültürlü okul öncesi eğitimi programı ailelerle işbirliği temeline dayanmakta ve kültür çeşitliliği ile ilgili ailelerin görüşleri göz önüne alınmaktadır. Çocukların kültürel farklılıklarına bakıldığında, aileler çocukların kültürel değerlerini tanımaları için okullarla işbirliği içindedir. Okul öncesi eğitimde çocukların aileleri rutin uygulanan eğitimlerin, erken müdahale yöntemlerinin, eğitim programı ve iyileştirme izlencelerinin uygulanmasında öğretmenler ile beraber hareket etmekte, uygulanan yöntemler ailelerle işbirliği kapsamında geliştirilmektedir (Grierson, 2000; Heikkilä vd. 2004; Salminen, 2017; Hakyemez Paul vd. 2018). Aileler eğitim programı kapsamında sürecin "gözcüleri" olarak kabul edilmektedir. Aileden herkes, çocuk ile eğitim verenin niceliği ve eğitim ortamı güvenliği gibi programın hukuki ölçülerinin yok sayıldığı durumlarda gerekli kuruluşlara bildirme hakkına sahiptir (Kumpulainen, 2018).

Paydaşlar

Finlandiya'da EÇEB'in idealleri EÇEB Ulusal Çekirdek Eğitim Programının ve çocukların kişisel EÇEB programlarının oluşturulmasını, değerlendirilmesini kapsamaktadır (Helsinki, 2019). Erken çocuklukta çok kültürlü eğitim ve öğretimin ilerlemesinden Eğitim Bakanlığında [Ministry of Education] (EB) görev yapan FNBE sorumludur. FNBE, okul öncesi eğitimin programının tüm adımları için çok kültürlü milli çekirdek programları düzenlemektedir. FNBE'nin kontrolünde faaliyet gösteren EÇEB için okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler, müdürler, eğitim öğretim sorumluları, araştırmacılar eğitim bilimciler, EÇEB için hizmet gösteren profesyoneller, sürece dahil olan bütün uzmanlar ve aileler ile birlikte çalışılmaktadır (Vitikka vd., 2012).

Almanya Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programı

Program Tanıtımı

Program, çocukların bireysel yaşantısının göz önünde tutulmasını sağlamak, çocuğun yeterliliklerini kuvvetlendirecek mekanizmalara ortam yaratmak, çocuğun her türlü gelişimini desteklemek, çocuğun yeteneklerini dikkate alarak yaratıcılığını ortaya çıkarmasını sağlamak, sosyal yaşamda farklı kültürden olanların içinde kendi kültürünü anlama ve içselleştirmesine imkân yaratmak üzere geliştirilmiştir. Almanya’da belirli bir ulusal eğitim planı yoktur. Okul öncesi öğretmeni eğitim sürecini dilediği gibi uygulamakta özgürdür. Eğitim, Frobel ve Montessori uygulamaları kapsamında yürütülür. Frobel, çocuğu “bütüncül” bir birey olarak değerlendirir. Montessori uygulamaları ise öğretici uygulamalar olarak kullanılır (Poyraz ve Dere 2001).

Almanya’da okul öncesinde çok kültürlü eğitim programı şu şekilde ele alınmaktadır:

- Farklı kültürden olan çocuklar eşit görülerek, eğitim ve öğretim çok kültürlülüğü kapsayacak şekilde planlanır.
- Eğitim-öğretim materyalleri çok kültürlü ve çok dilli eğitim ortamlarının istek ve gereksinimlerine uygun hale getirilir.
- Okul öncesinde kullanılan bütün ders araç ve gereçlerinin yeterliliği yeni durum ve takip edilen hedeflere göre seçilir.
- Okul öncesinde belirlenen program dâhilinde, ebeveyn ve okul arası iletişim yeni toplumsal çok kültürlülük amacına uygun gerçekleşir.
- Ebeveynlerin ve erken çocukluk dönemindeki çocukların kendi kültürleri ve dilleri eğitim ve öğretim programına dâhil edilir.
- Okul çok kültürlü topluma açık hale getirilir. Birden fazla kültürün olduğu toplumdaki sorunlar tartışmaya açık hale getirilir ve kültürler arası iletişimbilişsel bir süreci ifade eder.
- Okul öncesi eğitim müfredatı, çocukların ve çok kültürlü toplumun bireyselleşmesini ve devamlılığını sağlamasını gerekli görür (Genç, 2004).

Programın İçeriği

Almanya’da erken çocuklukta çok kültürlü eğitim programı içerik olarak bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkelere ilki “yaşam boyu okul öncesi eğitiminin önemi” esasına göre “kapsamlı ve geniş” bakış açısı içermektedir. Bu yaklaşım; bireysel nitelik, etkileşimsel nitelik, kültürel boyut, bilim boyutu ve işbirlikçi boyutunu kapsamaktadır. Bireysel nitelik, çocukların okul öncesinde pozitif benlik kavramı geliştirmek üzere sahip olunması gereken yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin gelişmesine dayanan bir eğitim öğretim sürecini içinde barındırır. Etkileşimsel nitelik, çocukların akranları ve çevresindeki yetişkinlerle olumlu ve düzgün iletişim kurması ve sorumlulukların farkında olması gibi temel becerileri kazandırmayı merkeze alır. Kültürel boyut, çocuğun çok kültürlü toplumda kültürlerarası değerleri içselleştirdiği eğitim sürecini kapsar. Bilim boyutu, çocuğun dünya çapında bilgi topluluğunun hedefleri arasında yeterli bilgilerle kendi yeteneklerini ortaya koymasını kapsar. İşbirlikçi boyut ise okul öncesinde çocuğun sosyalleşme sürecini teşvik eder. Almanya’da erken çocukluk eğitiminde “farklılıklar ve çok kültürlülük ile bağdaştırılmış eğitim ve öğretim amacı”, çocuklar dil, din, kültür veya diğer farklılıkların öğretmen vasıtası ile tanımlanmasına ve bu kapsamda eğitsel bir program oluşturulmasına imkân yaratır (Bekiroğlu ve Ütkür, 2022).

Almanya'da uygulanan çok kültürlü okul öncesi eğitim programı çocukların, kültürel farklılıkları anlamalarını ve kabul etmelerini sağlamak, çok kültürlü toplumlarda yaşamının önemini vurgulamak ve farklı kültürlerle saygı göstermeyi öğretmek gibi amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Programda, çocukların dil, din, kültür ve geleneklerine saygı duymalarını sağlamak için çeşitli etkinlikler ve materyaller önerilmektedir (Federal Almanya Aile Bakanlığı, 2004)

Hedef Kitle

Almanya'da 3-6 yaş aralığı okul öncesi dönemi ifade eder ve çok kültürlü eğitim, başta çocuk olmak üzere okul, aile, kardeşler ve çocuğun bütün sosyal çevresini kapsayarak üç farklı başlık ile değerlendirilir:

1. Eğitim öğretim süreci, insan haklarını, toplumun genel değerlerini, Alman Anayasası eyalet yasalarında ortaya konulan değerleri ve farklı kültürden olanların dayanışmasını ele alır.
2. Eğitim kurumlarının genel hedefleri: Okul öncesinde sosyal sorumluluk kazanma, eleştirel bakış açısı geliştirme, kültürler arası eşitliğin oluşmasına yardım etme ve farklı kültürden olanların öz saygınlığına ilişkin bilincin oluşması için çaba göstermektir. Bunun yanında kültürel yaşama katılma, farklı kültürlerle birlikte yaşama ve deneyim edinme imkânları oluşturma, toplumda göçmenlerin kendine özgü yaşam alanlarına karşı hoşgörülü yaklaşma ve birlik ve beraberlik içinde yaşamak için çaba gösterme, farklı dinlerin ve kültürlerin değerlerini anlama gibi süreçleri kapsar.
3. Okulun görevi, okul öncesinde çocuklara yeni yeterlilikler kazandırmak ve çocuğu toplumda var olan kültür çeşitliliğine uyum sağlaması için duygusal ve bilişsel sürece dâhil etmek için çaba göstermektir (Genç, 2004).

Aile Katılımı

Okullar açıldığında tüm ebeveynler bir araya gelerek kendi aralarında bir rapor yazıcı belirlemektedirler. Bu rapor yazan kişiler okulda velilerin görüşlerini ve düşüncelerini yansıtmakla görevlidirler. Okuldaki düzenlenen toplantılar haftanın belirli günlerinde aile katılımı ile gerçekleşir ve farklı kültürden olan ailelerin birbirlerini tanımasına, kaynaşmasına imkân sağlanır. Veliler bu toplantılar sayesinde çocukların sınıflarında farklı kültürden olan çocukların olduğunu anlar ve çocuklarını bu yönde destekler (Temel vd., 1994).

Okul ve öğretmenler aileleri çok kültürlülük ve kültürel kaynaşmanın gerekliliği konusunda bilgilendirir. Öğretmenler ebeveynlere çocuklarla ilgili her gelişmede sürekli bilgi aktarırlar. Ebeveynler çocuklarla ilgili bilmek istedikleri konuları hem öğretmenden hem de okuldan öğrenirler. Öğretmenler ebeveynlerin düzenli olarak okula gelmesini isterler ve bunun için haftada belirli günlerdeki saatler boş bırakılır. Bu günümüzde hala aktif olarak uygulanmaktadır (Temel vd., 1994).

Paydaşlar

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim programlarının oluşturulması, düzenlenmesi ve uygulaması sürecindeki sorumluluğun tamamı devletin özerk yapısına uygun olarak eyalet devletleri ile işbirliği ile yürütülmektedir. Devlet, resmi ve özel okullarda eğitim ve öğretimin farklı kültürden olanlar için eşit yürütülmesini hedef alarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı amaçlar. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları bağlı oldukları belediyelerin sorumluluğundadır.

Federal ve eyalet devletleri işbirliği ile yürütülen eğitim sürecinde eyaletler, anayasada yer alan hukuki haklarını gözeterek okul öncesi eğitimin her aşamasında eğitim sürecinin aksamadan ilerlemesinde sorumluluk altındadır. Okul öncesi eğitim Almanya’ tamamen isteğe bağlıdır ve 3-6 yaşları arasındaki çocuklar okul öncesi eğitime başlayabilmektir (Sağlam, 1999; Eurydice, 2009a). Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim mesleki eğitim liselerinin uygulamalı anaokulları ve yardım dernekleri tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2009a).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Çok Kültürlü Eğitim-Iowa Eyaleti

Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimin ilk kademesi okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitimin öncelikli hedefi güven, duygudaşlık (empati), hoşgörü duyguları kazandırmak ve onları ilköğretime hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim programları okul-aile işbirliğini göz önünde tutarak farklı kültürden olanlarla beraber çalışma, oyun oynama ve arkadaşlık gibi sosyal yakınlık kurmayı hedefler. Okul öncesi eğitim ABD’de ücretsizdir bununla beraber, 17 çocuğa bir yetişkin oranı kabul edilmektedir (Demirel, 2000).

ABD’de Çok kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programları

ABD’de merkezi düzeyde uygulanan ulusal EÇEB ve okul öncesi eğitim programı yoktur. Ancak uygulanan eğitim programlarıyla iç içe olarak; Montessori, High Scope, Reggio Emilia, Waldorf ve Bank Street yaklaşımları başta olmak üzere en az 15 farklı eğitim modeli uygulanmaktadır (K12 Academics, 2020).

Bu başlık altında;

- Erken Okuma Programı
- Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitimi Programı
- Brookline Erken Eğitim Projesi gibi uygulamalar ele alınacaktır.

Erken Okuma Programı [Early Reading First Program] (ERF)

Programın Tanıtımı

2001 tarihinde çıkan ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB)’ kanunu, erken çocuklukta öğretmen çalışmalarını çeşitlendirme, öğretim kapsamını genişletme, sınıf içerisindeki materyalleri geliştirme ve bütün kültürleri kapsayacak düzeyde, çocukların yeterli akademik seviyeye ulaşınca okula başlamasını sağlamak için Önce Erken Okuma [Early Reading First] (ERF) programını uygulamaya koymuştur. Bu isteğe bağlı bir hibe programı olmakla beraber; mentörlük, çocuk ve öğretmen iletişimi, sınıf ortamının kalitesi, farklı dilleri okuma ve yazma yeterliliğinin yaşa uygunluğu ve dezavantajlı olan çocuklara hizmet veren erken çocukluk kurumlarına fon desteği sunmaktadır (Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst, Lonigan, 2001).

Programın İçeriği

ERF, öncelikle dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara hizmet sunmakla beraber 3-5 yaş arası çocuklara hizmet veren eğitim kurumlarına, kar elde etme amacı gütmeyen özel okullara ve bu kuruluşların paydaşlarına hibe desteği sağlamaktadır. Hibe desteği; farklı kültürden olan çocukların ve ülkenin vatandaşı olan çocukların, okuma güçlüklerine neden olabilecek faktörleri ortadan kaldırarak dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyo-kültürel gelişim ve okuma

yazma becerilerini daha iyi düzeye taşımayı hedef alan kurumlar için hizmet vermeyi vurgulamaktadır. ERF hibeleri aşağıdaki faktörleri desteklemektedir:

- Dil açısından zengin bir sınıf ortamı oluşturur.
- Farklı kültürden olan çocukların konuşma dilini, yazma farklılıklarını, dilin alfabe yapısını desteklemeye yardım ederek ve çocukların okuma çalışmalarına destek olacak içerik ve materyal geliştirir.
- Çocukların kazandığı becerileri gözlemler, eksikliklerini tarar ve değerlendirir.
- Erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin, çocukların erken okuma için gerekli olan okuma, yazma ve dil gelişimlerine bilimsel destek sağlaması açısından mesleki gelişim faaliyetlerine katılmasını vurgular.
- Eğitim ortamında kullanılan bütün materyallerin ERF'ye uyumlu olmasını sağlar.

Hibe desteği alan bütün kurumlar her kültürden olan ebeveynle işbirliğiyle çalışmak ve erken çocukluk kurumlarından ilköğretim kurumlarına geçişte devamlılığı sağlamakla yükümlüdür. ERF'nin iki genel amacı, bilimi temel alan yöntemlerin kullanılması ve öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılmasıdır (Jackson vd., 2011).

Hedef Kitle

Programın hedef kitleleri;

- Okul bölgeleri kontrolünde olan anaokulları ve anasınıfları,
- Yerel eğitim kurumları ya da yerel eğitim kurumlarının yönetimi altında olmayan eğitim kurumları,
- Bağımsız çocuk bakım merkezleri,
- Head Start programının bütün paydaşlarıdır (Jackson vd., 2011).

Aile katılımı

Öğretmenler programla ilgili bilgilendirme yapmak ve iletişim kurmak için ebeveynlerin önceden verdikleri iletişim formlarını kullanırlar. Programın başlarında ebeveyn formunda sadece annenin ya da babanın bilgileri olması yeterlidir. Ancak devam eden süreçte programın gelişimi ve yeterliliğiyle ilgili ailelerden anket yoluyla geri bildirim almak istenir, bu sebeple çocuğun hem annesinin hem babasının ve ailedeki diğer bireylerinde sürece ortak olması ve kurumla iletişim halinde olmaları talep edilir. Anket yoluyla ailelerin programa destek olması sağlanır. Programa göre yapılan anket, ne kadar çok bireye ve çocukların ailesine ulaşırsa hedefler o kadar çok uygulanabilir olmaktadır. Anket uygulamasına katılımı arttırmak ve doğru yanıt almayı sağlamak için program kapsamında ebeveynlere ücretsiz takip kartları gönderilmektedir (Jackson vd., 2011).

Paydaşlar

Bu program için anaokulları, özel okullar, yerel okullar ve okul öncesi eğitim programları, Even Start ve Head Start gibi kendilerine finans sağlayacak programlarla beraber çalışır. Okul kurumları için en büyük finansman Head Start'tır. Bu program, özellikle son yıllarda eğitimcilerin mesleki gelişimlerini artırarak, sınıfta farklı dilden olanların erken okuma yazma

yeterliliklerinin güçlenmesi yoluyla program kalitesini artırmaya güçlü bir vurgu yapmıştır(Jackson vd.,2011)

Programın paydaşları;

- Birleşik Devletler Eğitim Bakanlıkları,
- Eyalet Eğitim Departmanı,
- Okul Bölgeleri,
- Okul İdareleri.

Programın başlıca yürütücüsü Birleşik Devletler Eğitim Departmanı'dır. departman 1867'de eğitim ofisi (Office of Education) olarak çalışmalara başlamış, 1979'da bakanlık çatısı altına girerek Eğitim Departmanına dönüşmüştür (<http://www.ed.gov>).

Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitimi Programı [Minnesota Early Childhood Family Education] (ECFE)

Programın Tanıtımı

Bu program, Minnesota eyaletindeki her kültürden ailenin çocuklarına, doğumdan anaokuluna başlayana kadar her türlü eğitim ve destek sunan bir eğitim programıdır. Programın hedefi, ailelere çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları zorluklarda destek olmak, çocuklara ise bütün gelişim evrelerinde eğitim hizmeti sunma yoluyla yardımcı olmak ve çocukların ilköğretime hazır olmalarını sağlamaktır. ECFE programı sayesinde çocukların öğrenme sorunlarının en aza indirilmesi veya tamamen ortadan kaybolması amaçlanır (Kartal, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010).

Programın İçeriği

Program aile eğitimi, okul öncesi eğitimi ve ebeveyn ile çocuk iletişimini kapsar. Programda yer alan faaliyetler, ebeveyn ile çocuk zamanı, çocukla iletişim zamanı, ebeveyn ile çocuk eğitimi şeklindedir.

- Ebeveyn ile çocuk zamanı: Yarım saat süren ve tamamen çocuklar için ve onlara yönelik ailelerle çocukların beraber yaptıkları etkinlikleri kapsar. Okullarda ailelere yapılan etkinliklerde rehberlik edilir ve evde de bunun devamlılığı için ailelere gerekli bilgiler sunulur.
- Çocuklarla iletişim zamanı: Bütün kültürlerin etkileşimini sağlayan bu faaliyette aileler bir sınıfa toplanıp çocukları ile kurdukları iletişim teknikleri ile ilgili bilgi alışverişi yaparken, hemen yan sınıfta bulunan çocukların, ailelerin kurdukları iletişime ortak olması fırsatı verilir.
- Ebeveyn ile çocuk eğitimi: Çocuklar sınıflarındayken, ebeveynler de okulda lisanslı öğretmenlerin kontrolünde çocuklarıyla ilgili bilgi paylaşımı yapar. Çocuklarına dair paylaşmak istedikleri her türlü kayda değer bilgiyi diğer ailelerle tartışır. Tartışma konusunu aile istediği şekilde seçmekte özgürdür (Kartal, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010).

Hedef Kitle

Programa katılım gönüllülük temeline dayanmakla birlikte hedef kitlesi aileler ve çocuklarıdır. Program her kültürden ailenin katılımını destekleyecek nitelikte olup özellikle, küçük yaşta çocuk sahibi olanlar (13,14 yaş), yalnız çocuk büyüten anne ya da babalara destek olmak için en uygulanabilir hizmeti ailelere sunmaya çalışmaktadır. Program daha çok dezavantajlı aile ve çocukları kapsar (Kartal, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010).

Aile Katılımı

Program süresince uygulanan etkinlikler, hem okulda hem de evde yapılabilecek kapsamdadır. Sınıflar, farklı kültürden olan çocukların ve ebeveynlerin etkileşimini, öğrenme süreçleri hakkında tartışma fırsatı yakalamayı ve ailelerin kendi aralarında iletişim kurmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır. Haftada en az bir kez ebeveynler çocukları ile etkileşimleri hakkında 1-1,5 saat devam eden toplantılar yapmakta ve bu toplantılarda ebeveynler çocukları ile ilgili deneyimleri birbirleri ile paylaşmaktadır. Kimi zaman bu toplantılara özel etkinlikler için (oyun, geziler, aile eğitimi) alanında uzman konuklar davet edilmektedir (Kartal, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010).

Paydaşlar

Program 1974 ve 1983 yıllarında Minnesota Nitelikli Eğitim Konseyi [Minnesota Council for Skilled Education] tarafından yürütülen örnek programlar ile oluşturulmuş ve 1984 yılında Minnesota'da faaliyet gösteren her okulun ECFE'yi uygulaması için yasal düzenlemeler yapılmıştır. Program diğer yandan her kültürden ebeveynin ve çocuklarının ihtiyaç duydukları hizmetlerden faydalanmaları için eğitim ve sağlık alanındaki bütün kuruluşlarla beraber çalışmaktadır (Kartal, 2010; Şahin ve Özyürek, 2010).

Brookline Erken Eğitim Projesi [Brookline Early Education Project] (BEEP)

Programın Tanıtımı

Brookline Erken Eğitim Projesi [Brookline Early Education Project] (BEEP) hamileliğin son aylarından itibaren erken çocukluk eğitimi dönemine kadar çocuklar ve ebeveynleri için sağlık ve gelişim hizmetleri veren kamu temelli bir programdır. Programın temel amacı, çocukların eğitim kurumlarına başlayana kadar sağlıklı ve diğer gelişimle ilgili problemlerini en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmaktır (Palfrey vd., 2005; Kartal, 2010).

Program farklı kültürden olan ailelerin eşit seviyede yararlanmasına imkân sağlayacak şekilde düzenlenmiş ve çocukların okula, eğitim ve öğretime hazır olarak başlamasını amaç edinmiştir. Program eğitim ve sağlığın direkt birbiriyle bağlantılı olduğu inancına dayanır. Bu anlamda programa göre erken çocukluk dönemindeki çocukların uygun olarak gelişmelerinde, ebeveynlerin önemli bir rolünün olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Brookline Erken Eğitim Projesi bu eyaletteki ilk kamu temelli proaktif programdır (Palfrey vd., 2005; Kartal, 2010).

Programın İçeriği

Program, erken çocukluk dönemindeki çocukların sürekli olarak takip edilmesi, farklı kültürlerden olan çocukların ailelerinin, çocuğun eğitim, sağlık ve gelişimi ile ilgili ortak bir eğitim alması ve okul öncesi eğitimi kapsayan süreçleri bir araya getiren bütünleşik bir uygulama şeklinde yürütülmektedir. Program çocukların okul öncesinde bütün gelişim

evrelerini kapsar. Program, çocukta sosyo-kültürel gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim, öz yeterlilik becerilerini geliştirmektedir (Kartal, 2010).

Aile Katılımı

BEEP, Brookline’de devlet okullarında sürdürülen okul öncesinde çocuğu olan aileler için uygulanmaktadır. Program birebir aile ziyaretleri, ebeveyn katılımı, veli toplantıları, telefonla iletişim, e-posta ve haftanın belirli günlerinde düzenlenen kahvaltı etkinlikleri şeklinde uygulanır. Bu programda drama, eğitsel oyun, günlük beceriler, rol yapma gibi eğitsel yöntemler aktif olarak kullanılır (Kartal, 2010).

Hedef Kitle

Programın hedef kitlesi anne olmak isteyen kadınlar, aileler ve okul öncesi çağıdaki bütün çocuklardır. Kentte yaşayan farklı kültürel grupları kapsar. Köylü ve kentli olarak bir arada yaşayan bütün toplumu kapsar. Kültürel olarak birbirinden ayrı olan grupların kaynaşmasını ve etkileşimini temel alır (Kartal, 2010).

Paydaşlar

Programın öncü uygulayıcıları eğitimcilerdir. Bunun yanında sosyal hizmet veren kurumlar, konuşma ve dil terapisti fizyoterapistler ve psikologlarla beraber çalışılır. Program sürecinde uygulayıcılar süreçle ilgili görüş ve taleplerini bildirme ve uygun görülmesi durumunda uygulamaya almakta özgürdür (Kartal, 2010).

Türkiye’de Uygulanan Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) çok kültürlü eğitim süreci ile ilgili kazanımları belirlemek için yapılan çalışmaya göresosyal ve duyuşsal gelişimle ilgili olarak “Farklı olana karşı hoşgörülüdür.”, “Farklı kültürden olanların kültürleri ile ilgili özellikleri açıklar.” gibi kazanımlar hedeflendiğı görülmektedir. “Farklı kültürlerin özelliklerini açıklar.” kazanımına destek olmak amacıyla şu açıklamalara yer verilir; “Bu kazanımda çocuk önce kendi kültürünün özelliklerini bilir daha sonra farklı kültürden olanların kültürel özelliklerini tanımlar.” (MEB, 2013).

Şimşek (2016) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’deki okul öncesi eğitim programları incelenmiştir. Çalışmada, 2005 yılında yürürlüğe giren ve 2013 yılında güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğ’inde yer alan okul öncesi eğitim programları ele alınmıştır.

Çalışmada, okul öncesi eğitim programlarının amaçları, hedefleri, içerikleri ve yöntemleri incelenmiştir. Ayrıca, programların uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öneriler de sunulmuştur.

Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim programlarının çocukların bilişsel, sosyal-duyuşsal, bedensel ve estetik gelişimlerine uygun olarak hazırlandığı ve uygulandığı belirtilmiştir. Ancak, programların uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığı ve bu sorunların çözümü için öneriler sunulması gerektiğı vurgulanmıştır. Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli donanıma sahip personel ve uygun fiziksel ortamların sağlanması gerektiğı ifade edilmiştir.

Şimşek (2016) çalışması, Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Programın Tanıtımı

Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların zenginleştirilmiş eğitim materyalleri aracılığı ile motor gelişim, duyuşsal ve sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişim düzeylerinde anlamlı bir gelişme kaydederek, ilköğretime hazır hale gelmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Program, çocukların her türlü gelişim aşamalarını desteklemek ve bunun yanında diğer gelişim alanlarında görülen zayıflıkları güçlendirerek, destekleyici ve proaktif öğretim niteliği taşıyan bir eğitim programıdır (MEB, 2013).

Programın İçeriği

2013-2014 eğitim öğretim yılları arasında uygulamaya konulan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı şu özellikleri taşır:

- Çocuğu merkeze alır: Öğretmenler çocukların akıl yürütme, plan kurma, bu planı uygulamaya geçirme, planla ilgili araştırmalar yapma ve uygulama sonucu tartışmalar yapma gibi zihinsel faaliyetler yürütmesine imkân vermektedir.
- Sarmaldır: İhtiyaç duyulması halinde programdaki kazanımların gerçekleşmesi aşamasında faaliyetler tekrar uygulanmalıdır.
- Eklektiktir: program çocuğu merkeze alan yaklaşım ve teorilerden yararlanarak geliştirilmiştir.
- Kültürel ve evrensel farklılıkları göz önüne alır: Eğitim programı toplumda farklı olana saygı, kültürel farklılıklara saygı, farklı olanlarla uyum ve beraberlik içinde yaşamının öğrenme ortamına yeni fırsatlar sunmasını sağlamaktadır (MEB, 2013; Gülçiçek vd., 2019; AÇEV, 2020).

Aile Katılımı

Okul öncesi eğitimin aile ile işbirliği ile yürütülmesi gerektiğinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığı ile 2013'te Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleşmiş Aile Destek Programını (OBADER) oluşturmuştur.

OBADER; Aile ile işbirliğinin önemini, amacını ve ilkelerini, ailenin eğitimi faaliyetleri ve etkinliklerini içeren üç temel boyutu kapsamaktadır. İlk bölümde aile katılımının, aile ile işbirliğinin gerekliliği ve etik ilkelere uygunluğu gibi bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. İkinci bölümde, aile katılım faaliyetlerinin özellikleri, bu faaliyetlerin nasıl uygulanacağı, eğitim öğretim sürecinde izlenecek olan yolla ilgili nelerin nasıl yapılması gerektiği gibi bilgilere ulaşılmaktadır. Üçüncü bölümde ise eğitim öğretim süreci boyunca aileler ile kurulacak iletişimde nasıl bir yol izleneceği ve ailelerin eğitiminde uygulanan yöntemlere bu yöntemler ile ilgili ailelerin nasıl bilgilendirilmesi gerektiği açıklanmıştır. Üçüncü ve son bölümde aile katılım sürecinde uygulanacak olan etkinliklerle ilgili örnek formlar bulunmaktadır (MEB, 2013).

Hedef Kitle

Anaokulları 36-66ay, anasınıfları 48-66ay aralığı arasındaki çocukları kapsar. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kurumlarda eğitim, bakım hizmeti; 0-36 ay aralığındaki çocuklara kreşlerde, 37-66 ay aralığındaki çocuklara gündüz bakımevlerinde verilmektedir. Kardeşler ve ebeveynler aile katılımı etkinlikleri ile programa dâhil edilmektedir (Kızılkaya, 2021).

Paydaşlar

Türkiye'de okul öncesi eğitimin, amaçları, MEB'in ideolojik amaç ve ilkeleriyle iç içedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). MEB'e (2013) e göre Türkiye'de okulöncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyelerinde açılan anasınıfları, kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları ile Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, üniversiteler, Çalışma Bakanlığı ve çeşitli vakıf, derneklere bağlı olarak açılan okulöncesi eğitim kurumlarında verilmektedir. Özel eğitime muhtaç 37-66 ay arasındaki çocuklara yönelik özel eğitim anaokulları faaliyet göstermektedir. Bu okullardaki tüm hizmetler Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı sorumluluğundadır.

Sonuç ve Öneriler

Bütün bu bilgilerin ışığında, çok kültürlü eğitim, özellikle son yıllarda eğitim için gündeme gelen bir araştırma alanı olup, tüm çocukların eğitimini hedef alan bir yenilik sürecidir. Çok kültürlü eğitim, özellikle okullarda ve yaşamın her alanında kültürel farklılığın sorun olmasını reddederken toplumda farklılıkların olağan olması gerektiğini desteklemelidir. Çok kültürlü eğitim reformu, eğitimde; dil, din, soy, yaş, sosyal ve ekonomik statü gibi kültürel farklılıklara aynı mesafede eğitim ortamı sunmalıdır. Çok kültürlü eğitim, toplumda sadece baskın kültüre sahip olan bireyleri değil, aynı zamanda kültürel olarak azınlık olan gruba da hitap etmelidir.

Çok kültürlü eğitimin temel amacı kültürel farklılıkları saygı ile karşılamak, farklılıklara duygudaşlık ile bakmak, kültürler arası anlaşmazlıkları engelleyerek, çok kültürlü ortamda var olan sorunları engellemek olmalıdır. Bu nedenle atılacak tüm adımların çok kültürlü ulusların gelişimi ve var olan sosyal kültürlerine etki etmediğinden emin olunmalıdır. Ayrıca tüm bu işlevlerin yerine getirilmesi adına birçok şekilde uygulanan altyapısal eğitimler profesyonellik adı altında yapılan çalışmalar ile mümkün olabilmektedir.

Gutmann ve Thompson, (1996), çok kültürlülük konusunun birtakım sorunları içerdiğini ve bu sorunların kuramsal araştırmalar ile aydınlatılmadığına değinmektedir. Araştırmalar çok kültürlü programların birbirini bütünlükten yoksun çeşitli yaklaşımlarda ön yargıyı azalttığını göstermektedir. Fakat sağladığı yararlılığın devamlılık ortaya koymadığı, bazı modellerde davranış değişikliğinin beklenilenin aksi yönde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların sınıfta farklı kültürden olan çocuklarla ilgili olumsuz ırksal tutum geliştirmelerini önlemek isteyen öğretmenlerin izledikleri yol bu bakımdan önemlidir. Öğretmenlerden çocuklara insanların neden farklı kültürel alt yapıya sahip olduklarını açıklayarak çocuklardaki ön yargı ve bir takım korkuları azaltmaları beklenir (Sparks ve Edwars, 2010: 4).

Güler (2022) tarafından yapılan çalışmada, Hollanda, Çin, Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul İngilizce eğitim programları incelenip karşılaştırılmış, bu ülkelerdeki ilkokul yaşı, yabancı dili öğrenme yaşı ve sınıfı, haftalık ders saati önemli derecede benzer bir yapıya sahip olmasına karşın, birtakım değişkenler kapsamında farklılık göstermektedir. Bu programlarda yabancı dil öğretiminde temel amaç, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesidir. Ele alınan eğitim programlarının öğrencilere bilimsel ve sosyo-kültürel değerler, eleştirel bakışın kazandırılması, iletişim yeteneklerinin güçlendirilmesi vb. çeşitli kazanımların verilmesi ana amaçları

bakımından aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte birtakım programlar kapsamında dilbilgisiyle alakalı ilgi ve yeteneklerin gelişimine ilişkin amaçlar da bulunmaktadır.

Sonuç olarak Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye’de uygulanmakta olan çok kültürlü eğitim programları boyutuyla karşılaştırma yapılan bu çalışma kapsamında, belirtilen ülkelerde uygulanmakta olan eğitim programları içerik bakımından farklılıklar göstermektedir. Finlandiya-Helsinki eğitim programı içerik bakımından “Educare” anlayışına dayanmakta, bakım ile eğitimi bir araya getirmektedir. Çok kültürlü ve bu kültürleri bir araya getirmede pedagojik programların çocuklarla birlikte planlanmasında eğitimciye yol göstermektedir. Almanya Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programı içerik bakımından, “yaşam boyu okul öncesi eğitiminin önemi” esasına göre “kapsamlı ve geniş” bakış açısı içermektedir. ABD’de Uygulanan Çok kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programları kapsamında yer alan Erken Okuma Programı içerik bakımından, öncelikle dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara hizmet sunmaktadır. Bununla beraber 3-5 yaş arası çocuklara hizmet veren eğitim kurumlarına, kar elde etme amacı gütmeyen özel okullara ve bu kuruluşların paydaşlarına hibe desteği sağlamaktadır. Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitimi Programı içerik bakımından, aile eğitimi, okul öncesi eğitimi ve ebeveyn ile çocuk iletişimini kapsamakta; Brookline Erken Eğitim Projesi ise içerik bakımından, erken çocukluk dönemindeki çocukların sürekli olarak takip edilmesi, farklı kültürlerden olan çocukların ailelerinin, çocuğun eğitim, sağlık ve gelişimiyle ilgili ortak bir eğitim almasını ve okul öncesi eğitimi kapsamaktadır. Türkiye’de uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı içerik bakımından, çocuk merkezli, sarmal, eklettik, kültürel ve evrensel farklılıkları göz önüne almaktadır.

Çok kültürlü eğitim programları aile katılımı bakımından karşılaştırıldığında, Finlandiya-Helsinki Eğitim Programı, ebeveyn-çocuk ve okul arasındaki güçlü iletişimin, erken çocuklukta ileri düzeyde olması için çok kültürlü okul öncesi eğitimi programı ailelerle işbirliği temeline dayanmakta ve kültür çeşitliliği ile ilgili ailelerin görüşleri göz önüne alınmaktadır. Almanya Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programında ebeveynler aralarında bir sözcü seçer ve okulla iletişimi seçtikleri bu sözcü aracılığı ile sağlarlar. ABD’de Uygulanan Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programları kapsamında yer alan Erken Okuma Programı, öğretmenler programla ilgili bilgilendirme yapmak ve iletişim kurmak için ebeveynlerin önceden verdikleri iletişim formlarını kullanır; Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitimi Programı, program süresince uygulanan etkinlikler, hem okulda hem de evde yapılabilecekler kapsamındadır. Brookline Erken Eğitim Projesi, program birebir aile ziyaretleri, ebeveyn katılımı, veli toplantıları, telefonla iletişim, e-posta ve haftanın belirli günlerinde düzenlenen kahvaltı etkinlikleri şeklinde uygulanır. Türkiye’de Uygulanan Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları, okul öncesi eğitimin aile ile işbirliği ile yürütülmesi gerektiğinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığı ile 2013’te Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleşmiş Aile Destek Programını (OBADER) geliştirmiştir (MEB, 2013).

Çok kültürlü eğitim programları paydaşlar açısından karşılaştırıldığında, Finlandiya-Helsinki Eğitim Programı, EÇEB, FNBE; Almanya Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programı, federal devlet ile eyalet devletleri; ABD’de Uygulanan Çok Kültürlü Okul Öncesi Eğitim Programları kapsamında yer alan Erken Okuma Programı, Birleşmiş Milletler Eğitim Bakanlıkları Eyalet Eğitim Departmanı, Okul Bölgeleri Okul İdareleri; Minnesota Erken Çocukluğa Yönelik Aile Eğitimi Programı, eğitim ve sağlık alanındaki bütün kuruluşlar; Brookline Erken Eğitim Projesi, eğitimciler, sosyal hizmet veren kurumlar, konuşma ve dil terapisti, fizyoterapistler ve psikologlar; Türkiye’de uygulanan çok kültürlü eğitim uygulamaları, MEB, anaokulu, gündüz bakımevleri, özel kreş, özel çocuk kulüpleri ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı oluşturmaktadır.

Bu çalışma Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye'nin çok kültürlü eğitim programlarının karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Araştırma çeşitli ülkelerde yer alan benzer durumları içerecek biçimde geliştirilebilir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalar kapsamında çeşitli eğitim basamaklarında yer alan çok kültürlü eğitim programları incelenerek karşılaştırılabilir. Ülkelerin çeşitli disiplinlerde yer alan eğitim programları da araştırmaya konu edinilebilir. Çok kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılması ile ilgili olarak çalışmaların gittikçe azalma gösterdiği görülmektedir. Bu konuda ana sebebin de karşılaştırma gerçekleştirilecek olan ülkeler ile ilgili ya da eğitim sistemlerine yönelik daha önceden çalışmalar gerçekleştirilmiş olduğu ifade edilebilir. Karşılaştırmalar yapılan ülkeler ile çeşitli ülkelerin eğitim programlarının karşılaştırılması bu hususta bir çeşitlilik sağlayabilir.

Kaynakça

- ABD Eğitim Bakanlığı. (b.t.). 10.12.2022, <http://www.ed.gov>.
- AÇEV (2020), <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/okul-oncesi-egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/>.
- Banks, J.A. (2005). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-30). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9-32). NewYork: Routledge.
- Banks, J.A. (2013). Çokkültürlü eğitime giriş [Introduction to multicultural education]. (Çev. Aydın, H.) Ankara: Anı Yayınları.
- Bekiroğlu, D. & Ütkür, N. (2022). Almanya Federal Cumhuriyeti Bayern eyaleti okul öncesi eğitim programının incelenmesi. 2. *International Marmara Scientific Research and Innovation Congress* (ss 705-717), İstanbul.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Camposano, J. (2017). Design of product-service systems for finnish early childhood education and care. Unpublished Master Thesis. Aalto University School of Science.
- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye' de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde çokkültürlülük*. İksad Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves* (Vol. 254). National Association for the Education of Young Children.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eurydice/Eurybase. (2009). Eurybase the information database on education system in Europe, <http://eacea.ec.europa.eu/education>.
- Eurydice. (2020). Finland: Early childhood education and care, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en.

- Federal Almanya Aile Bakanlığı. (2004). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. https://www.bildungrp.de/fileadmin/user_upload/bildungrp.de/handlungsfelder/elementarbereich/downloads/Orientierungsplan.pdf
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education. Urban monograph series*. Washington, DC: NCREL.
- Genç, Y. (2004). Almanya’da çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu (Yayımlanmamış) doktora tezi. *Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*
- Grierson, H. (2000). Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Retrieved from www.oecd.org
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement: Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de Uygulanan İlkokul Yabancı Dil (İngilizce) Eğitim Programlarının Karşılaştırılması* (Master’s thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Güner, F. (2017). Çokkültürlülük ve Eğitim: Çokkültürlü Eğitim. S.Z. Genç (Ed.). *Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması* (s. 45-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülçiçek, T. Tonga, F. & Erden, F. T. (2019). Examining turkish early childhood education curriculum in terms of mainstream curriculum models. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 77-106.
- Güzel, Ş. (2021). Ruhsal Liderlik Bağlamında "Gandi" Filminin Doküman Analizi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 16 (3), 1045-1056.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Factors affecting early childhood educators’ views and practices of parental involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76-99.
- Heikkilä, M. Ihalainen, S.-L. & Välimäki, A.-L. (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Helsinki: Stakes.
- Helsinki. (2019). *Helsinki’s curriculum for early childhood education and care*. Helsinki: Education Division.
- Hidalgo, F., Chávez- Chávez, R. & Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. *Handbook of research on teacher education*, 761-778.
- Jackson, R., McCoy, A., Pistorino, C., Wilkinson, A., Burghardt, J., Clark, M., Christine, R., Schochet, P., Swank, P. & Schmidt, S. (2011). *National Evaluation of Early Reading First: Final Report (NCEE 2007-4007rev)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074007rev.pdf>
- Pine, G. J. & Hilliard, A. G. (1990). Rx for racism: Imperatives for America's schools. *Phi Delta Kappan*, 71(8), 593-600.
- K12 Academics (2020). Methods of preschool education. K12Academics, <https://www.k12academics.com/systems-formal-education/preschool-education/methods-preschool-education>.
- Kartal, H. (2010). *Erken eğitim ve destek programları*. E. F. Temel (Ed.), Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde (s. 159-221). Anı Yayıncılık.
- Kumpulainen, K. (2020). Respecting children and families. *A case study of the Finnish early childhood education and care system*. Ncee, <http://ncee.org/wp-content/uploads/2022/09/EA-Finland-Case-Study-022819.pdf>.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8, (15), 170-189.
- Kızılkaya, A. (2021). *Türkiye, Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, failure and the future. *Rethinking national identity in the age of migration*, 33-78.
- Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. *Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems*, 65-80.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özensel, E. (2012). Çok kültürlülük uygulaması olarak Kanada çok kültürlülüğü. *Akademik incelemeler dergisi (journal of academic inquiries)*, 7, 1(55-69). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17761>.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye' de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYÜ Journal Of Education Faculty)*, 10(1), 352-372.
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: kültürel çeşitlilik ve siyasal teori*. (Çeviren Bilge Tanrıseven), Phoenix Yayınevi.
- Palfrey, J. S., Cram, P., Hbranson, M. B., Warfield, M. E., Şirin, S. & Chan, E. (2005). The brookline early education Project 25 year follow up study of a family-centered. early health and development intervention. *Pediatrics*, 116(1), 44-152.
- Polat, M. (2013). Eğitimde program geliştirme (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye' de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Rajala, A. & Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. *International Perspectives on Early Childhood Education and Care*.
- Garvis, S., Phillipson, S. & Harju- Luukkainen, H. (Eds.). (2018). *International perspectives on early childhood education and care: Early childhood education in the 21st century Vol I*. Routledge.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki O Wychowanuu, Studia Interdyscyplinarne Numer*, 5(2), 135-154.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, OBADER. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*.
- Şahin, F. T. & Özyürek, A. (2010). *Anne-Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Şimşek, G. (2016). Türkiye' de okul öncesi eğitim programlarına ilişkin bir inceleme. *İlköğretim Online*, 15(3), 1119-1130.

- Taylor, G. N. & Quintana, S. M. (2003). Teacher's multicultural competencies (K-12). *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*, 511-527.
- Temel, F., Avcı N. & Koç G. (1994). Batı Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim, YA-PA 10. *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. 10, (285-305).
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. L. (2001). Emergent literacy: Development from Prereaders to readers In SB Newman & DK Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). *New York: Guilford*.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 83-96). Sense publishers. <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In this research, pre-school programs related to multiculturalism were discussed. They are located in four different locations in the world. In this regard, pre-school education practices of Finland, Germany, America and Turkey have been examined in detail. While the applications were being handled, it was determined that the programs implemented had similar and different aspects from each other. On the other hand, it was revealed that there was no specific national program under the name of a "multicultural preschool education program" in some countries. Comparing whether the programs have the originality to include multiculturalism while the countries systematically implement the pre-school education programs makes this study different from other studies.

In the multicultural education program implemented in Finland, it is concluded that all children should be given equal rights to education and that quality and originality should be the basis of education. However, it is concluded that pre-school education is free and covers all cultures, and the education can be applied to children across the country. In Germany, children from different cultures are seen as equal, education and training are planned to include multiculturalism.

It is seen that educational materials are adapted to the demands and needs of multicultural and multilingual education environments. It is concluded that parents and children in early childhood include their own cultures and languages in the education program, and intercultural communication provides a cognitive process. In America, more than one education program is implemented, different in each state. The general objectives of these programs and the results obtained are listed as follows; It is listed as providing equal opportunities to students from every culture in education, protecting common values in society, supporting the developmental stages of children, creating a competitive environment in education, and creating children who respect those from different cultures while supporting individual development.

Method

According to a result made to determine the gains related to the multicultural education process in the pre-school Education Program implemented in Turkey, gains such as "Tolerant towards the different", "explains the characteristics of the cultures of those from different cultures" are encountered in terms of social and sensory development (MEB, 2013). To support the acquisition of "explains the characteristics of different cultures", the following explanations are included; In this acquisition, the child first knows the characteristics of his own culture and then defines the cultural aspects of those from different cultures (MEB, 2013). Based on these explanations, it is seen that there are traces of multiculturalism in the preschool education program implemented in Turkey.

The fact that families cooperate with schools to recognize the individual differences and cultural values of children in Finland shows that family participation in Finland is essential for the internalization of multiculturalism. In Germany, meeting parents at the beginning of the school term and choosing a spokesperson among them allows us to conclude that family participation is actively practiced throughout the time. The aim of meeting families from different cultures with each other through the meetings held at the school shows that multiculturalism is also supported on a family basis. In the USA, family participation is planned with interviews, surveys and conferences held on certain days of the week, and families from different cultures interact with these meetings.

In Turkey, the Family Support Program (OBADER) booklet, published under the leadership of the Ministry of National Education, contains the school's expectations regarding family participation throughout the term. This booklet highlights the importance of family involvement. The target audience of almost all of the programs discussed are parents, siblings, the intimate environment of the child and families from different cultures.

When the countries are examined, it is revealed that the functioning and responsibilities of the countries' education ministries are different from each other. The Ministry of Education and Culture in Finland is a state-affiliated unit financially responsible for pre-school education. In Germany, primary and secondary education institutions are under the responsibility of municipalities. In the education process carried out in cooperation with the federal and state states, the states are responsible for the uninterrupted progress of the education process at every stage of pre-school education by observing their legal rights in the constitution. In the USA, the Education Department of the USA-USDE is not responsible for conducting education centrally and organizing international events across the country. In Turkey, the unit responsible for the execution of education and training under the Basic Law of National Education is the Ministry of National Education (MEB, 2013).

Results and Discussion

In light of all this information, multilingual and multicultural education is a research area that has come to the fore especially in recent years and is an innovation process that targets the education of all children. Multicultural education should support that diversity should be standard in society while rejecting the problem of cultural diversity, especially in schools and all areas of life. Multicultural education reform should offer an educational environment at the same distance to cultural differences such as language, religion, ancestry, age, social and economic status. Multicultural education should appeal to individuals with a dominant culture in society, and a cultural minority group.

The basic purpose of multicultural education should be to meet cultural differences with respect, look at differences with empathy, prevent conflicts between cultures and prevent problems in a multicultural environment. For this reason, it should be ensured that all the steps to be taken do not affect multicultural nations' development and existing social cultures. In addition, training, which is applied in many ways to fulfill all these functions, is possible with the work done under professionalism.

Multicultural education is a 21st century phenomenon brought about by globalization and migration. Multicultural education requires reorganizing educational institutions to allow all children to benefit from education at the same rate, regardless of their cultural background or group. In multicultural education; the failure of children from minority groups or different cultures is necessary not to accept being from a different culture as a reason for failure but to have high expectations for all children.