

# ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM DÖNMEZ  
ARŞ. GÖR. BAHAR DAĞ



ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Editörler: Yeşim Fazlıoğlu, Özlem Dönmez, Bahar Dağ

ISBN: 978-625-5972-40-8

PA Paradigma Akademi Yayınları

Sertifika No: 69606

PA Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım

Fetvane Sokak No: 29/A

ÇANAKKALE

e-mail: fahrigoker@gmail.com

Yayın Sorumlusu: Fahri Göker

Dizgi&Kapak: Sitevio Ajans

Kapak Resmi: Lilya Ortaş

Matbaa

Meydan Baskı

Sertifika No: 70835

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Aralık 2024

# ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU  
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZLEM DÖNMEZ  
ARŞ. GÖR. BAHAR DAĞ





## ÖNSÖZ

Günümüzde kültürel çeşitliliğin hızla artmasıyla birlikte farklı kimliklerin bir arada yaşadığı toplumlar, eğitim sistemlerinde yeni ve önemli bir anlayış benimsemeye başlamaktadır. Bu anlayış, erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük perspektifinin benimsenmesini beraberinde getirmektedir. Çokkültürlülük, yalnızca farklı dil, din, etnik köken veya yaşam tarzlarına göre değil, aynı zamanda bu çeşitliliğin toplumları daha zengin ve güçlü kılma potansiyelini taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimi, bu süreçte hayati bir rol oynamaktadır. Bu dönemde çocuklar, yalnızca kendilerine ait kimlikleri değil, aynı zamanda çevrelerindeki farklı kimlikleri de tanımaya başlarlar. Çokkültürlü eğitim anlayışı, bu farklılıkların kabul edilmesini teşvik etmektedir.

Bu kitap, erken çocukluk eğitiminin, çokkültürlü bir toplumda nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceğine dair farklı bakış açıları ve uygulamalı öneriler sunmayı hedeflemektedir. Eğitimciler, akademisyenler ve konuyla ilgilenen tüm okurlar için, erken yaşta çokkültürlü bir yaklaşımın ortaya çıkması adına rehber niteliğindedir. Her bölüm, konuyla ilgili veriler, analizler, güncel araştırmalar ve eğitim uygulamalarıyla donatılmıştır. Yazarlar, erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülüğün gücünü ve potansiyelini vurgulayarak, geleceğin eğitimcilerine ve yeteneklerine ilham vermeyi hedeflemektedir. Bu yolculukta, erken çocuklukta çokkültürlülüğün gücünü keşfederken, karşılaştığımız sorunları da fark etmeye ve çözüm üretmeye çalıştık. Toplum olarak, farklı kültürlerin bir arada barış içinde var olabilmesi için, erken yaşlardan itibaren evrensel değerlerin öğretilmesi ve içselleştirilmesi bir gerekliliktir.

Son olarak, bu kitap, erken çocukluk eğitimi ve çokkültürlülük alanındaki bilgi ve gelişime yönelik bir adım atılmasını hedeflemektedir. Çocuklarımıza daha adil, daha hoşgörülü ve daha kapsayıcı bir dünya bırakabilmek için, hep birlikte bu değerleri tanıtmaya ve yaşatmaya atılacak her adımın çok değerli olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda bu kitabın ortaya çıkmasında emeği geçen, yazdıkları bölümlerle çokkültürlülüğün savunulmasına katkı sağlayan tüm yazarlarımıza ve kapak resmimizi çizen Sevgili Lilya Ortaş'a teşekkür ederiz. Kitabımızın çokkültürlü bir toplumun zenginliğine inanan öğretmenler, öğretmen adayları, aileler ve çocuklar için faydalı olmasını diliyoruz.

**Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU**  
**Dr. Öğr. Üyesi Özlem DÖNMEZ**  
**Arş. Gör. Bahar DAĞ**



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	5
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM.....	9
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM, YAKLAŞIMLAR, İLKELER ve TANIMLAR.....	17
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN .....	47
ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARI VE DÜZENLENMESİ.....	87
ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ.....	107
FARKLI KÜLTÜRLERDEN GELEN ÇOCUKLARIN İYİ OLUŞLARININ (REFAHININ) DESTEKLENMESİ.....	173
ERKEN ÇOCUKLUK SANAT EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK.....	209
İKİ DİLLİ - ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	245
BATI TRAKYA'DA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM.....	265
SÜRYANİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ .....	277
PROJE ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ .....	291
EVLAT EDİNİLEN ÇOCUKLAR VE BU ÇOCUKLARIN DESTEKLENMESİ .....	309
ÇOCUK ESİRGEME KURUMUNDAKİ ÇOCUKLARIN DESTEKLENMESİ.....	335
SOKAKTA YAŞAYAN ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ .....	367
CEZAEVLERİNDE BÜYÜYEN ÇOCUKLAR ve DESTEKLENMESİ.....	383
ŞİDDETE MARUZ KALAN VEYA ŞAHİT OLAN ÇOCUKLARIN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARINDA DESTEKLENMESİ .....	415
İHMAL MAĞDURU ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ .....	431
CİNSEL İSTİSMAR MAĞDURU ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ.....	455





# ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Banu YAMAN ORTAS<sup>1</sup>

## Giriş

Uzun yıllardır üzerinde durulan, araştırmalar yapılan, kitaplar yazılan çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımlamalar farklılık gösteriyor olsa da önemli olan, farklılıkların hangi toplumlara göre nasıl algılandığı, kabul edilirlilik düzeyi, kültürel, eğitimsel, sosyolojik boyutlarda yarattığı olumlu ya da olumsuz bakış açılarıdır.

Olumlu ve olumsuz bakış açıları değerlendirilirken, bahçedeki çiçeklerle ilişkilendirilerek metaforlar yoluyla genel olarak çokkültürlülüğün tanımı, amaçları, özellikleri ve tarihçesinden kısaca içerikte bahsedilecektir. Özellikle erken çocuklukta yeri ve önemi başlıklar aracılığıyla bu bölümde ele alınacaktır. Erken çocuklukta çokkültürlülüğün tanımı, önemi, tarihçesi, ilkeleri örneklerle ve kaynak destekleriyle açıklanmaya çalışılacaktır.

## Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim nedir?

Elbette çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili çalışmalar oldukça fazladır. Genel olarak değerlendirildiğinde kimi çalışmalar çokkültürlülüğün olumlu özellikleri üzerinde dururken kimisi de olumsuz yönleri üzerinde durmuştur. Pek çok araştırmacının belirttiği özellikler göz önüne alındığında, birbiri ile benzer niteliklerde başlıkların ele alındığı fark edilebilir. Bu anlamda aşağıdaki tabloda olumlu ve olumsuz bakış açılarına yönelik kavramlar oluşturulmuştur. Elbette bunlar farklılaştırılabilir, değiştirilebilir, geliştirilebilir. Bu başlıkları; 1- Kültürel zenginlik, 2- Empati ve anlayış, 3- Yaratıcılık ve inovasyon, 4- Sosyal uyum temelinde oluşturulan olumlu bakış açıları

1- Kültürel çatışma, 2- Kimlik sorunları, 3- Sosyal izolasyon, 4- Önyargılar ve ayrımcılık olarak ele alınan olumsuz bakış açıları şeklinde belirtebiliriz.

Aşağıdaki tabloda olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilen özellikler, birkaç araştırmacının açıklama ve örnekleriyle desteklenerek bir araya getirilmiştir. Tablo 1 çokkültürlülüğün hem olumlu hem de olumsuz yönlerini kaynaklar ve örneklerle desteklenerek, konunun çeşitli yönlerini kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır.

**Tablo 1: Çokkültürlülük kavramına ilişkin olumlu ve olumsuz bakış açıları**

<b>Olumlu Yönler</b>	<b>Açıklama</b>	<b>Kaynak</b>	<b>Örnek</b>
<b>Kültürel Zenginlik</b>	Çokkültürlülük, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerin bir araya gelmesiyle oluşan, kültürel zenginliği artırdığı düşünülen bir kavramdır.	- Banks (2019).	Sınıf içinde farklı kültürlerin yemekleri, müzikleri ve gelenekleri tanıtılarak çocukların kültürel bilgilerini artırabilirler.
<b>Empati ve Anlayış</b>	Farklı kültürlerle etkileşim, bireylerin empati kurma ve diğerlerinin bakış açılarını anlama yeteneklerini geliştirebilir.	- Gay (2018).	Çocuklar, sınıfta farklı kültürlerden gelen arkadaşlarının hikayelerini dinleyerek empati geliştirebilirler.
<b>Yaratıcılık ve İnovasyon</b>	Çokkültürlülük, farklı bakış açıları ve düşünce tarzlarının birleşmesiyle yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik eder.	- Page (2008)	Farklı kültürel arka plana sahip öğrenciler yaratıcı çözümler üretebilirler.
<b>Sosyal Uyum</b>	Çokkültürlü toplumlar, sosyal uyumu ve toplumsal barışı teşvik ederek, bireylerin birlikte yaşama yeteneklerini artırabilir.	- Putnam (2007)	Farklı etnik kökenlerden gelen çocuklar, çeşitli toplumsal etkinliklerde birlikte çalışarak uyum sağlayabilir.

<b>Olumsuz Yönler</b>	<b>Açıklama</b>	<b>Kaynak</b>	<b>Örnek</b>
<b>Kültürel Çatışma</b>	Farklı kültürel normlar ve değerler arasında çatışmalar yaşanabilir. Bu durum, sosyal gerilimlere neden olabilir.	- Hofstede (2001).	Farklı kültürel geleneklere sahip öğrenciler arasında anlaşmazlıklar çıkabilir, örneğin, tatil günlerinin kutlanması konusunda sorun yaşanabilir.
<b>Kimlik Sorunları</b>	Çokkültürlü ortamlarda bireyler, kendi kültürel kimliklerini korumada zorluk çekebilirler.	- Phinney (1996).	Genç bireyler hem kendi kültürel kimliklerini korumada hem de çoğunluk kültürüyle uyum sağlamada zorluk yaşayabilirler.
<b>Sosyal İzolasyon</b>	Bazı bireyler, farklı kültürel gruplardan gelen insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurmada zorluk çekebilir, bu da sosyal izolasyona yol açabilir.	- Berry (2005).	Göçmen çocuklar, farklı kültürden gelen arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlanabilir ve bu durum izolasyon hissine neden olabilir.
<b>Önyargılar ve Ayrımcılık</b>	Çokkültürlü toplumlarda önyargılar ve ayrımcılıklar, bireyler arasında gerilim ve adaletsizliklere yol açabilir.	- Allport (1954).	Öğrenciler, farklı kültürel geçmişe sahip arkadaşlarına karşı önyargı geliştirebilir ve bu durum sınıf içinde gerilim yaratabilir.

Çokkültürlülüğe ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri Bronfenbrenner (1979)'ın da ele aldığı gibi, çiçek bahçesi metaforuyla ilişkilendirilerek bazı araştırmalarla destekleyip kısaca açıklayalım.

Çiçekleri ve çiçek bahçelerini genelde çoğu kişi sever. Ahenk, uyum, zarafet, farklı kokuların ve renklerin armonisi çok hoşumuza gider. Çeşitlilik ve zenginlik içeren bahçedeki farklı çiçek türleri, farklı renkler, şekiller ve kokular sunar. Her bir çiçek, kendi özellikleriyle benzersizdir. Benzer şekilde, çok

kültürlü bir toplumda da farklı kültürler, gelenekler, diller ve yaşam tarzları bulunur. Bu çeşitlilik, topluma zenginlik katar. Bu benzetme, Sen'in (2006) çalışmasıyla da ilişkilendirilebilir. Sen'in çalışmaları, çokkültürlülüğün ve kültürel çeşitliliğin topluma kattığı zenginlikleri vurgular ve bireylerin kimliklerinin çoklu boyutlarını keşfeder. Sen'in çalışmaları, kültürel çeşitliliği ve çokkültürlülüğün toplumsal zenginlik üzerindeki etkilerini ele alır. Sen (2006), çeşitli kimliklerin ve farklılıkların toplumların sosyal dokusuna nasıl katkıda bulunabileceğini ve toplumsal zenginliği nasıl artırabileceğini tartışır.

Çokkültürlü bir toplumda da insanlar, farklı geçmişlerden gelmelerine rağmen aynı toplum içinde yaşarlar ve birlikte çalışırlar. Bahçedeki çiçekler arasında böceklerin, kuşların ve rüzgârın etkisiyle bir etkileşim ve alışveriş olur. Çiçekler birbirlerinden öğrenir ve birbirlerini etkiler. Çokkültürlü bir toplumda da farklı kültürler arasında etkileşim ve alışveriş olur. Bronfenbrenner (1979) bireylerin ve grupların çevresel faktörlerle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşimlerin toplumsal dinamiklere nasıl yansıdığını inceler.

Bronfenbrenner (1979)'in ekolojik sistemler teorisi çokkültürlü toplumlarda farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşimde bulunması ve bu etkileşimlerin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini belirlemek açısından önem taşır. Bahçedeki çiçekler, topluca aynı alanı güzelleştirmek için bir arada çalışırlar. Bazı bitkiler diğerlerine gölge sağlar, bazıları toprağı besler. Çokkültürlü bir toplumda da insanlar birbirlerine destek olurlar, güçlü ve dayanışma içinde bir toplum oluştururlar. Bu dayanışma ve iş birliği yoluyla birbirlerini var ederler.

Bahçedeki çiçeklerin birbirini destekleyerek topluca bir alanı güzelleştirmesi ve bu metaforun çokkültürlü toplumların dayanışma ve iş birliği içinde nasıl çalıştığını açıklamaları, Banks (1995)'in araştırmasıyla da ilişkilendirilebilir. James A. Banks'ın çalışmaları ayrıca çokkültürlülüğün eğitimdeki ve toplumdaki rolünü derinlemesine ele alır. Banks, kültürel çeşitliliğin eğitimde nasıl etkili bir şekilde yönetilmesi gerektiğini ve toplumsal iş birliğinin nasıl teşvik edilebileceğini inceler. Özellikle şu noktalara vurgu yapar:

**Dayanışma ve İş Birliği:** Banks (2019), farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin bir araya gelerek nasıl etkili bir topluluk oluşturabileceklerini ve bu topluluğun sosyal uyumu nasıl güçlendirdiğini açıklar.

**Destekleyici Toplum:** Toplum içindeki çeşitli grupların birbirine destek olması gerektiği ve bu destek yoluyla güçlü bir toplumsal yapının oluşturulabileceği fikri sıkça işlenen bir temadır.

Çokkültürlülük elbette olumlu olduğu kadar olumsuz bakış açlarına da sahiptir. Bahçedeki farklı çiçekler, her biri farklı ihtiyaçlara sahip olabilir. Örneğin, bazı çiçekler bol güneş, bazıları ise gölge ister. Eğer bahçedeki koşullar

uygun değilse, bazı çiçekler yeterince gelişemez. Benzer şekilde, çokkültürlü bir toplumda farklı kültürel grupların çeşitli ihtiyaçları ve beklentileri olabilir. Bu çeşitliliğin yönetilmesi zor olabilir ve toplumsal uyum konusunda zorluklara yol açabilir. Örneğin, bir ülkenin eğitim sisteminde çeşitli kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek zor olabilir. Bu metafor, Barret (2013) in çalışmalarıyla ilişkilendirilebilir. Barret (2013)'nin çalışmaları, çokkültürlü toplumlarda farklı kültürel grupların ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini ele alır. Metafor, farklı kültürel grupların çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasının zorluklarına ve toplumsal uyumun nasıl sağlanabileceğine dair önemli noktaları vurgular. Çokkültürlü sınıflarda farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermenin eğitimciler için bir zorluk olabileceğini belirtir. Bahçedeki çiçeklerin farklı koşullara ihtiyaç duymasıyla benzer şekilde, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının da kültürel farklılıklara bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Diğer bir boyut ise kaynaşma ve uyum sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahçedeki çiçekler farklı türler arasında uyum sağlamak zorundadır, ancak bazı çiçekler diğerlerinin yanına yerleştirildiğinde yeterli uyum sağlayamayabilir. Çokkültürlü toplumlarda da kültürel gruplar arasında uyum sağlamak zor olabilir. Örneğin, bazı kültürel grupların gelenekleri ve değerleri diğerleriyle çelişebilir ve bu durum toplumsal çatışmalara neden olabilir. Bu metafor ise Hofstede'nin (2001) çalışmasına benzer nitelikler göstermektedir. Hofstede'in teorisi, farklı kültürel gruplar arasındaki uyum ve bu uyumun zorluklarını ele alır. Kültürel değerler ve normlar arasındaki farklılıkların toplumsal etkileşimleri ve uyumu nasıl etkileyebileceğini inceler. Kültürel değerlerin ve normların birbirleriyle çelişebileceğini ve bu çelişkilerin toplumsal çatışmalara neden olabileceğini belirtir. Çiçeklerin bahçede uyum sağlamada karşılaştığı zorluklarla benzer şekilde, kültürel gruplar arasındaki farklılıklar uyum sağlamakta zorluk yaratabilir savını ele almaktadır.

Bahçedeki bazı çiçekler, diğerleri tarafından baskın veya istenmeyen olarak algılanabilir. Çokkültürlü toplumlarda da farklı kültürel gruplar arasında ayrımcılık ve önyargılar ortaya çıkabilir. Bir grup, diğerlerinin kültürel pratiklerini kabul etmeyebilir veya onları dışlayabilir. Örneğin, bir etnik grubun geleneksel kıyafetleri veya davranış biçimleri, diğer grup üyeleri tarafından hoş karşılanmayabilir. Bu metafor da Berry'nin (2005) Kültürel Uyum Teorisi çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. Berry'nin çalışmaları, kültürel gruplar arasındaki önyargılar, ayrımcılık ve kültürel etkileşimlerin toplumsal dinamiklere nasıl yansıdığını incelemektedir. Berry'nin teorisi, farklı kültürel grupların bir

araya geldiği durumlarda yaşanan uyum süreçlerini ve bu süreçlerin sonucunda ortaya çıkan önyargı ve ayrımcılık gibi sorunları ele alır. Berry, kültürel gruplar arasındaki etkileşimlerin, toplumsal kabul ve dışlama şeklindeki sonuçlarını inceler. Kültürel gruplar arasında önyargı ve ayrımcılığın nasıl ortaya çıkabileceğini ve bunun toplumsal uyum üzerindeki etkilerini açıklar. Çiçeklerin bahçede diğerleri tarafından istenmeyen olarak algılanması gibi, bazı kültürel gruplar diğerlerinin kültürel pratiklerini kabul etmeyebilir veya onları dışlayabilir.

Bazı çiçekler diğerlerinden daha hızlı büyüyebilir ve öne geçebilir. Dengeli büyüme sorunu diğer çiçekler için sorun oluşturabilir. Bu, diğer çiçeklerin yeterince gelişmesini engelleyebilir. Çokkültürlü toplumlarda da bazı kültürel gruplar diğerlerine göre daha fazla temsil edilebilir veya daha fazla kaynak alabilir, bu da diğer grupların yeterince desteklenmemesine neden olabilir. Örneğin, medya ve eğitim sisteminde belirli kültürel temalar daha fazla öne çıkabilirken, diğerleri yeterince temsil edilmeyebilir. Bu metaforu ise, Collins'ın (2015) "Intersectionality" (Kesişimsellik) teorisiyle ilişkilendirilebilir. Collins'in çalışmaları, toplumsal gruplar arasında güç dinamikleri ve kaynak dağılımındaki dengesizlikleri ele alır ve bu dengesizliklerin toplumsal grupların temsilini nasıl etkilediğini açıklar. Bahçede çiçeklerin dengesiz büyüme ve baskınlık sorunlarıyla ilgili metafor, toplumsal eşitsizliklerin ve temsildeki dengesizliklerin nasıl oluştuğunu ve bu durumların toplumsal gruplar arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini incelemektedir.

Bahçedeki farklı çiçeklerin her biri farklı bakım gerektirebilir, bu da bahçıvan için ek zorluklar yaratabilir. Çokkültürlü toplumdaki çeşitli kültürel grupların ihtiyaçlarını karşılamak da benzer şekilde karmaşık olabilir ve toplumda eşitlik sağlamak adına ekstra çaba gerektirebilir. Bu metafor, Fraser'ın (1997) çalışmalarıyla açıklanabilir Fraser (1997)'in çalışmaları, çokkültürlü toplumlarda çeşitli kültürel grupların ihtiyaçlarını karşılamanın zorluklarını ve bu zorluklarla başa çıkmak için gereken stratejileri ele alır. Toplumsal grupların çeşitli ihtiyaçlarının yönetilmesinin karmaşıklığını ve bu karmaşıklığın eşitlik sağlama sürecinde yaratabileceği zorlukları vurgular. Bahçedeki farklı çiçeklerin her birinin ayrı bakım gerektirmesi, çokkültürlü toplumlarda çeşitli kültürel grupların ihtiyaçlarını yönetmenin karmaşıklığına benzetilebilir. Tüm bu benzetmeler ve örnekler ışığında çokkültürlülüğün tanımını elbette farklı bilim insanları farklı şekillerde belirtmişlerdir.

Schaefer (2007) adlı kitapta çokkültürlülüğü şu şekilde tanımlanmıştır:

“Çokkültürlülük, bir toplumda çeşitli etnik, dini, dilsel ve kültürel grupların varlığını ve bu grupların kendi kültürel kimliklerini sürdürerek bir arada

yaşamalarını ifade eder. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği yüceltir ve farklılıkları toplumsal zenginlik olarak değerlendirir. Örnekle açıklamak gerekirse: Bir şehirde farklı etnik kökenlerden gelen toplulukların yaşadığını düşünelim. Örneğin, bu şehirde Türkler, Kürtler, Araplar, Gürcüler ve diğer etnik gruplar bir arada yaşıyor. Her grup kendi dilini konuşuyor, kendi geleneklerini sürdürüyor ve kendi ritüellerini yerine getiriyor. Çok kültürlülük, bu grupların farklı kültürel kimliklerini koruyarak bir arada yaşamalarını ve birbirlerinin varlığını kabul etmelerini ifade eder. Diğer bir örnek; Bir okulda öğrenciler, farklı kültürlerden gelen arkadaşlarıyla tanıştıklarında, her birinin farklı yemek tarifleri, kutlama gelenekleri ve tarih bilgileri olduğunu öğrenirler. Okul bu çeşitliliği bir avantaj olarak görür ve farklı kültürel etkinlikler düzenler, örneğin bir kültürler festivalinde öğrenciler kendi kültürel miraslarını sergilerler. Böylece, kültürel farklılıklar toplumsal bir zenginlik olarak kutlanır.

Ayrıca, çok kültürlülük, farklı grupların ortak çalışma, etkileşim kurma ve toplumsal uyum sağlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir toplumsal ve politik süreç” olarak tanımlanır. Bu tanım, çokkültürlülüğü toplumsal bir süreç olarak ele alırken, kültürel çeşitliliği ve bu çeşitliliğin toplum üzerindeki etkilerini vurgular.

Örnek: Bir iş yerinde çeşitli etnik ve kültürel geçmişlere sahip çalışanlar birlikte çalışıyor. Şirket, çalışanlar arasında kültürel anlayışı artırmak ve uyumu teşvik etmek amacıyla çeşitli eğitim programları ve grup etkinlikleri düzenleyebilir. Bu tür programlar, çalışanların farklı bakış açılarını anlamalarına, ortak hedefler üzerinde çalışarak uyum sağlamalarına ve iş yerindeki sosyal uyumu artırmalarına yardımcı olur. Çok kültürlülük, bu tür bir etkileşim ve iş birliği sürecinin bir parçasıdır.

Çokkültürlülük, Cırık’ın (2008) belirttiğine göre insanların toplumda farklı olsa da etnik yapıları, cinsiyetleri, dilleri, dezavantajlı konumları, sınıfları, cinsel tercihleri ve diğer kültürel özellikleri ile bir arada var olma çabasıdır. Çokkültürlülüğün bu tanımlarına ve açıklamalarına bakıldığında, farklılıkların çok geniş bir biçimde ele alındığı görülmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Uzun yıllar özellikle sosyologlar ve siyaset bilimciler gibi araştırmacılar tarafından çokkültürlülük ele alınmış bir kavram olsa da eğitimde çokkültürlülüğün önemi ve uygulanması noktasında belli önemli isimlere ayrıca yer vermek gerekmektedir. Dahası erken çocukluktan itibaren çokkültürlü bakış açısına dayalı eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları önemli bir ayrıntıdır.





## ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM, YAKLAŞIMLAR, İLKELER ve TANIMLAR

Erken çocukluk döneminde çokkültürlülük konusunu inceleyen bilim insanları, bu alandaki çalışmalarıyla çocukların kültürel çeşitlilikle nasıl başa çıktıklarını, kültürel kimliklerini nasıl geliştirdiklerini ve çokkültürlü ortamların eğitim üzerindeki etkilerini araştırır. Erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin de önemli bir yeri vardır. Önemi ve tanımına geçmeden önce kısaca erken çocuklukta çokkültürlülükle ilgili kısa bir bilgi vermekte fayda var. Erken çocukluk döneminde çokkültürlülük eğitimi, çocukların farklı kültürlere, dil ve etnik gruplara ait insanları anlamaları ve değer vermeleri için tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. Bu eğitim, çocuklara kültürel çeşitliliği anlamaları, kabul etmeleri ve kutlamaları için fırsatlar sunar. Elbette gerek yurt içinde gerekse yurt dışında erken çocuklukta çokkültürlülük kavramı ve erken çocuklukta çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmalar da oldukça fazladır. Öncelikle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmaların hangi temel başlıklarda ele alındığı ve ne tür yaklaşımlar, teorilerle desteklendiğini değerlendirebilmek açısından oluşturulmuş bir tablo aşağıda yer almaktadır. Elbette pek çok araştırmacının elde ettiği özellikler göz önüne alındığında, birbiri ile benzer niteliklerde başlıkların yer aldığı belirtilebilir. Bu anlamda aşağıdaki tabloda farklılaştırılabilir, değiştirilebilir, geliştirilebilir. Çeşitli araştırmacıların ele aldığı özellikler açısından 6 temel özellik bir araya getirilerek Tablo 2 oluşturulmuştur.

- 1- Erken çocuklukta çokkültürlülük
- 2- Erken çocuklukta kültürel çeşitlilik
- 3- Erken çocuklukta çokkültürlü eğitim
- 4- Erken çocuklukta kültürel etkileşim.
- 5- Erken çocuklukta kültürel yeterlilik
- 6- Erken çocuklukta kültürel varlıklar

**Tablo 2: Erken çocuklukta çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili temel özellikler**

<b>Temel Özellik</b>	<b>Kaynak</b>	<b>Örnekler</b>
<b>Erken Çocuklukta Çokkültürlülük (Multiculturalism in Early Childhood):</b> Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında çeşitli kültürel geçmişlerden gelen değerlerin ve geleneklerin tanınması ve anlaşılması sürecidir.	Banks (2001)	<b>Kültürel Bayramlar:</b> Okullarda, çeşitli kültürel bayramların kutlanması, çocuklara kültürel çeşitliliği tanıtmaya açısından önem taşır.
<b>Erken Çocuklukta Çokkültürlü Eğitim (Multicultural Education in Early Childhood):</b> Eğitimde, çeşitli kültürel ve	Banks (1995)	<b>Çokkültürlü Müfredat:</b> Farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin sahip oldukları değerleri içermeli ve bu değerlerin eğitim sürecinde yer alması sağlanmalıdır. <b>Kültürel Etkinlikler:</b> Çocuklar çeşitli kültürel etkinliklere ve bayramlara katılmalıdır. Bir okulda, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendi kültürel geçmişlerini paylaşabilecekleri projeler düzenlenebilir.

<p>etnik arka planlardan gelen öğrencilerin kültürel kimliklerini ve değerlerini yansıtan bir müfredat ve öğretim yaklaşımıdır. Eğitim sistemlerinde farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Kültürel çeşitliliği müfredata entegre eder ve öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri anlamalarını teşvik eder.</p>		
<p><b>Erken Çocuklukta Kültürel Yeterlilik (Cultural Competence in Early Childhood):</b> Eğitimin ve öğretmenlerin, farklı</p>	<p>Sue &amp; Sue (2016)</p>	<p>Bir öğretmen, çeşitli kültürel arka planlara sahip öğrencilerin kültürel değerlerine saygı göstererek, kişiselleştirilmiş öğrenme planları hazırlayabilir.</p>

<p>kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkili iletişim kurabilme ve onların kültürel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirilme yeteneğini ifade eder.</p>		
<p><b>Erken Çocuklukta Kültürel Etkileşim (Cultural Interaction in Early Childhood):</b> Farklı kültürel gruplar arasında etkileşimi ve anlayışı teşvik eden bir yaklaşımdır. Çocukların kültürel etkileşimler yoluyla daha geniş bir dünya görüşü kazanmalarını sağlar.</p>	<p>Vygotsky (1978)</p>	<p>Çocuklar, farklı kültürel geleneklere sahip akranlarıyla birlikte grup projeleri yaparak farklı kültürel bakış açılarını öğrenebilir.</p>

<p><b>Erken Çocuklukta Kültürel Varlıklar (Cultural Capital in Early Childhood):</b> Çocukların kültürel arka planlarının eğitimde nasıl bir değer taşıdığını inceleyen bir teori-dir. Eğitim sürecinde kültürel varlıkların nasıl kullanıldığına odaklanır.</p>	<p>Bourdieu (1994)</p>	<p>Eğitim materyalleri, çocukların kendi kültürel miraslarını yansıtan içeriklerle zenginleştirilebilir.</p>
<p><b>Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitlilik (Cultural Diversity in Early Childhood):</b> Eğitimde farklı kültürel kimliklerin ve deneyimlerin bilinçli bir şekilde yer aldığı bir yaklaşımdır. Çocukların kültürel</p>	<p>Ladson (1994)</p> <p>Banks (2006)</p>	<p>Öğretmenler, farklı kültürel geçmişlerden gelen çocukların kültürel kimliklerini ve deneyimlerini derslerde paylaşmaları için fırsatlar sunabilir.</p> <p><b>Kültürel İçerik ve temsil:</b> Eğitim materyallerinde ve sınıf ortamında farklı kültürel geçmişlerden gelen değerlerin, geleneklerin ve objelerin yer alması sağlanabilir.</p> <p><b>Kültürel objeler:</b> Sınıfta farklı kültürel objelerin sergilenmesi, çocukların bu kültürleri tanımasını sağlar.</p> <p><b>Kültürel hikayeler:</b> Çocuklara çeşitli kültürel hikayeler ve masallar okunarak kültürel çeşitlilik öğretilir.</p>

kimliklerini olumlu bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır		
---	--	--

Çokkültürlülüğe ilişkin temel özellikler değerlendirildiğinde, üzerinde önemle durulan konunun kültürel etkenler olduğu görülmektedir. Kültürel özelliklerin paylaşılması “ben ve öteki” algısını ortadan kaldıracak etkili bir paylaşım yoludur. Efil (2016)’nın belirttiği gibi ancak ben’in kendini ötekinde fark ettiği ve açığa çıkardığı gibi öteki de kendini bende fark edebilirse kavramlar yerine oturur. Komşuda pişenin, dinlenenin, kutlananın, uğurlananın, karşılananın ne tür ritüellere dayalı olarak gerçekleştirildiğini fark ettiğimiz, saygı duyduğumuz, hatta kısmen de katıldığımız sürece kavramlar yerini bulacaktır. Kavramların temel özelliklerini incelemek gerektiğinde özellikle erken çocukluktan itibaren eğitimin önemli bir bütünleşme oluşturduğu fark edilir. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin temel ilkelerini birkaç çalışma ve örnekle ele almakta fayda vardır.

## **ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİMİN İLKELERİ**

Çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön vermesinin, ilkelerinin, öğrenme ortamlarına doğru olarak yansıtılmasıyla olanaklı olacağı düşünülmektedir. Banks ve diğerleri (2013), Benet ve Gay (2014) tarafından belirlenen çokkültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sunulmuştur. Ayrımcılığın ve Önyargının Kaldırılması: Eğitimde her türlü ayrımcılığın ve önyargının ortadan kaldırılması sağlanmalıdır.

a. Kültürel Çeşitliliğin Entegre Edilmesi: Öğrenme ortamlarında çeşitli kültürlerin temsil edilmesi ve bu kültürel çeşitliliğin eğitim sürecine dahil edilmesi gereklidir.

b. Kültürel Bağlantılar Kurulması: Öğrencilerin farklı kültürel mirasları, deneyimleri ve bakış açılarıyla okulda öğrenilenlerle gerçek yaşam arasında köprüler kurulmalıdır.

c. Fırsat Eşitliği: Eğitimde tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sağlanmalıdır.

d. Bilimsel Araştırmaların Teşvik Edilmesi: Farklı kültürlerin birleşimine yönelik bilimsel araştırmalar yapılmalı ve teşvik edilmelidir.

e. Hümanistik Yaklaşımların Kullanılması: Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulmalıdır.

f. Bilgi ve Yöntemlerin Entegrasyonu: Eğitimde bilgi, öğrenme ve yöntemlerin süreç boyunca birlikte ele alınması sağlanmalıdır.

g. Sistemik Değişim Süreci: Değişimin, sistemik ve gelişimsel bir süreç olarak kabul edilmesi gerekmektedir.

h. Farklılıkların Zenginleştirici Rolü: Farklılıkların eğitim içeriğini zenginleştirdiği ve bu zenginleştirmenin farkına varılması gereklidir.

i. Kültürel Özelliklerin Anlaşılması: Öğrencilerin bağlı olduğu etnik grupların özelliklerinin davranışları üzerindeki etkilerini öğretmenlerin anlamalarını kolaylaştıracak programlar düzenlenmelidir.

j. Bilginin Sosyal Yapılandırılması: Eğitim programlarının, bilgiyi sosyal olarak yapılandırıldığını ve öğrencileri ortak değerlerde buluşturacak şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Örtük Programlara Katılımın Teşviki: Öğrencilerin başarılarını ve sosyal ilişkilerini etkileyen faktörleri geliştiren örtük programlara katılım teşvik edilmelidir.

k. Ekonomik Desteklerin Eşit Dağıtılması: Okulların ekonomik olarak eşit şekilde desteklenmesi sağlanmalıdır.

l. Kültürel Duyarlılığa Sahip Öğretim Yöntemleri: Öğretmenlerin, kültürel duyarlılığa sahip çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaları teşvik edilmelidir (akt, Cırık, 2008).

Erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin ilkeleri ve amaçlarına ilişkin olarak yine çeşitli kaynaklardan elde edilen görüşler doğrultusunda bir şema oluşturma yoluna gidilmiştir. Şemada çokkültürlü eğitimin ilkeleri çeşitli örneklerle desteklenerek belirtilmeye çalışılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Banks ve diğerleri, Bennett ve Gay tarafından belirlenen ilkeleri de destekler niteliktedir.

**Tablo 3: Erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin ilkeleri**

<b>İlke</b>	<b>Tanım</b>	<b>Örnek</b>	<b>Araştırmacı</b>
<b>Sosyal Adalet</b>	Çok kültürlü eğitimin nihai amacı, toplumun dönüşmesine katkıda bulunmak ve sosyal adalet ve eşitliğin sürdürülmesi ve uygulanmasına katkıda bulunmaktır.	Okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir. Ancak o zaman çokkültürlü eğitim amacına tamamen ulaşır.	-Çiftçi ve Aydın (2014). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma.
<b>Kültürel farklılık geliştirme</b>	Çocukların farklı kültürleri tanımasını ve kültürel çeşitliliği anlamasını sağlamaya dayalıdır.	- Kültürel festivaller (örneğin, Çin Yeni Yılı, Ramazan Bayramı) - Kültürel hikayeler ve oyunlar.	- Aktın vd, (2005). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. - Banks, J. A. (2004). "Multi-cultural Education: Characteristics and Goals"
<b>Empati ve saygı oluşturma</b>	Çocuklarda empati ve saygı duygusunu geliştirerek farklı kültürel arka planlara karşı olumlu tutumları teşvik etmeyi amaçlar.	- Empati oyunları - Farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerle etkileşimler kurma.	- Güner vd (2020). "Çocuklarda Empati ve Kültürel Duyarlılık" - Noddings, N. (2013). "Caring”..
<b>Kültürel kimlik gelişimi</b>	Çocukların kendi kültürel	- Aile geçmişinin paylaşımı	- İşman, vd. (2020).



	kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedef alır..	- Kültürel kimliği kutlayan etkinlikler (örneğin, geleneksel danslar).	"İletişim Çalışmaları" - Phinney, (1990). "Ethnic Identity in Adolescents and Adults"
<b>Sosyal beceriler kazanma</b>	Çocukların grup çalışmaları ve sosyal etkileşimler yoluyla sosyal beceriler geliştirmelerini sağlama.	- Grup çalışmaları - İş birliği ve sosyal etkileşimler.	- Samancı ve Uçan (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. - Vygotsky, L. S. (1978). "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes"
<b>Dil ve iletişimin desteklenmesi</b>	Çocukların dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirmek için çeşitli dilli ve kültürel materyaller kullanma yolu sağlar.	- Çok dilli kitaplar - Şarkılar ve dil değişimi etkinlikleri.	- Temel, vd (2021). "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. - Cummins (2000). "Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire"

<p><b>Önyargıları ele alma</b></p>	<p>Eğitim materyalleri ve tartışmalar yoluyla önyargıları ele almayı hedefler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eğitim materyalleri aracılığıyla önyargıların ele alınması</li> <li>- Önyargı karşıtı tartışmalar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aşkın (1995). Çocuklarda önyargıları belirleyen etkenler.</li> <li>- Tatum (1997). "Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?"</li> </ul>
<p><b>Kültürel çeşitliliği kucaklama</b></p>	<p>Eğitim ortamında kültürel çeşitliliği teşvik etme ve çeşitli kültürel unsurları dahil etmeyi belirtir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kültürel festivaller ve kutlamalar</li> <li>- Çeşitli kültürel unsurların kullanımı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı (2024)</li> <li>- Gay, G. (2000). "Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice"</li> </ul>
<p><b>Gelişimsel destek sağlama</b></p>	<p>Çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yöntemleri ve materyallerle destek sağlamak amaçlanmıştır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yöntemleri</li> <li>- Eğitim materyalleri ve destekleyici materyaller.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tunçeli ve Zembat (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi.</li> <li>- Tomlinson (2001). "How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms"</li> </ul>

Çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri ve boyutlarını da benzer özellikler açısından Açıklan (2010) şu şekilde sıralamıştır

- a) Sosyal adalet
- b) Eğitimde fırsat eşitliği
- c) Eğitim ortamında kültürün önemini ve etkisini anlama
- d) Diğer kültürleri tanıma ve anlama
- e) Diğer kültürlere karşı önyargıları azaltma
- f) Okul ve eğitim ortamını çokkültürlü ilkelere göre oluşturma
- g) Fırsat eşitliğini ve kültürel öğeleri gözetererek öğretim yapma

Tabloda yer alan başlıklara ilişkin kısa açıklamalar ise aşağıda yer almaktadır.

**1-Kültürel farkındalık geliştirme:** Kültürel farkındalık geliştirme, çocuklara çeşitli kültürlerin değerlerini, geleneklerini ve yaşam biçimlerini öğretmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu ilkenin temel hedefi, çocukların farklı kültürlere dair bilgi sahibi olmalarını ve bu kültürel çeşitliliği anlamalarını sağlamaktır. Kültürel farkındalık geliştirme, çocukların farklı kültürleri öğrenmelerini ve bu kültürel çeşitliliğe saygı göstermelerini teşvik etmeyi amaçlayan temel ilkedir. Banks ve Gay'in çalışmaları, kültürel farkındalığın eğitimde nasıl yer alabileceğine dair değerli bilgiler sunar. ABD ve diğer ülkelerdeki uygulama örnekleri, bu ilkenin nasıl pratiğe döküldüğünü gösterir.

Banks (2013) çokkültürlü eğitimin kuramsal temellerini oluşturan önemli bir eğitimcidir. Eserinde, kültürel farkındalığın eğitimde nasıl sağlanabileceğine dair kapsamlı bilgiler sunar. Banks, kültürel farkındalık oluşturma ve bu bilinci artırma stratejileri üzerinde durmaktadır.

Örneğin ABD'de uygulanan "Multicultural Education Programs" (Çokkültürlü Eğitim Programları) aracılığıyla çocuklara çeşitli kültürlerden gelen öyküler, gelenekler ve etkinlikler tanıtılır. Ayrıca öğrenciler farklı kültürlere ait geleneksel kıyafetler giyer, kültürel yemekler hazırlar ve çeşitli kültürlerin kutlamalarını öğrenir.

**2-Empati ve saygı oluşturma:** Noddings (2012), empati ve saygı oluşturmaya, çocuklara diğer insanların duygularını ve perspektiflerini anlama yeteneğini kazandırmayı ve farklı kültürlere karşı saygıyı teşvik etmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak açıklar. Bu süreç, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Noddings (2012), eğitimde empati ve bakımın önemini vurgulayan önemli bir akademisyendir., öğretmenlerin öğrencilerine empati ve saygı

öğretmeleri gerektiğini savunur ve bu sürecin nasıl gerçekleştirileceği konusunda önerilerde bulunur.

Örneğin, ABD'deki bazı okullarda uygulanan "Empati Eğitimi Programları," Noddings'in ilkelerine dayanarak çocuklara empati kurma becerilerini öğretir. Programlar, öğrencilerin birbirlerinin duygularını anlamalarına yardımcı olmak için rol yapma oyunları, hikâye anlatımları ve grup etkinlikleri içerir.

Yüksel (2004)- Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde empati ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler sunar. "Erken Çocuklukta Empati ve Sosyal Beceriler" adlı eserinde, çocuklara empati kazandırma yöntemleri detaylandırılır. Çocuklar farklı sosyal senaryoları canlandırarak, başkalarının duygularını anlama pratiği yaparlar.

Örneğin Türkiye'deki bazı okullarda uygulanan "Empati Geliştirme Programları," Yüksel'in önerilerine dayanarak çocuklara başkalarının duygularını anlamayı ve saygılı davranmayı öğretir. Programlar, duygusal zekâ gelişimini destekleyen etkinlikler ve sosyal beceri atölyeleri içerir.

**3- Kültürel kimlik gelişimi:** Bronfenbrenner (1979) kültürel kimlik geliştirmeyi, çocukların kendi kültürel geçmişlerini, geleneklerini ve değerlerini tanımlarını ve bu kimliği gururla sahiplenmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir eğitim süreci şeklinde belirtmiştir. Bu süreç, çocukların kendilerini ve kimliklerini güçlü bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Bronfenbrenner (1979) çocuk gelişimi ve kültürel kimlik üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Çocukların çevresel faktörler ve kültürel etmenler tarafından nasıl şekillendiğini tartışır. Kültürel kimlik gelişiminin, çocuğun sosyal ve kültürel çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ele alır. Örneğin, ABD'de uygulanan "Kültürel Kimlik Geliştirme Programları," çocukların kendi kültürel kökenleriyle ilgili bilgi edinmelerini ve bu kimliği benimsemelerini sağlar. Programlar, aile hikayeleri, kültürel festivaller ve geleneksel sanat etkinlikleri içerir. Torres (1998)- eğitimde kültürel kimlik ve globalleşme üzerindeki etkilerini ele alır. "Farklı kültürel kimliklerin eğitim politikaları ve uygulamaları" üzerindeki etkilerini tartışır. Çocukların kültürel kimliklerini güçlendirmeleri için eğitimde nasıl bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini açıklar. Örneğin Latin Amerika'daki bazı eğitim reformları, çocukların kültürel kimliklerini güçlendirmeye yönelik stratejiler içerir. Bu reformlar, çocuklara kendi kültürel miraslarını tanıma ve bu mirası eğitim süreçlerine entegre etme fırsatı sunar.

Banks (2004), öğretmenlerin kültürel kimlikleri güçlendirmeye yönelik nasıl etkili olabileceklerini ve sınıf içindeki çeşitli kültürel kimlikleri nasıl

destekleyebileceklerini tartışır. Örneğin ABD'deki bazı okullarda uygulanan "Kültürel Kimlik Eğitim Programları," Banks'in önerilerine dayanarak çocuklara kendi kültürel geçmişlerini tanıtır ve bu kimliği güçlendirmeye yönelik çeşitli aktiviteler sunmaktadır. Programlar, aile tarihleri, kültürel kutlamalar ve geleneksel hikayelerin paylaşılması gibi etkinlikleri içermektedir.

**5- Dil ve iletişimin desteklenmesi:** "Dil ve İletişimin Desteklenmesi," erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin önemli ilkelerindedir. Bu ilke, çocukların dil becerilerini geliştirmeyi ve etkili iletişim kurma yeteneklerini artırmayı amaçlar, özellikle çokkültürlü ortamlarda çocukların çeşitli dillerde iletişim kurabilmelerini ve kültürel çeşitliliği anlamalarını destekler. Dil ve iletişimin desteklenmesi, çocukların dil becerilerini geliştirmek ve çeşitli diller arasında etkili bir iletişim kurma yeteneklerini artırmak için uygulanan eğitim stratejileridir. Çokkültürlü ortamlar içinde çocukların dilsel ve iletişimsel becerilerini güçlendirmeyi hedefler. Aydın (2018) çokkültürlü eğitimde dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi üzerine çalışmalar yapmıştır. "Çokkültürlü Eğitimde Dil ve İletişim" adlı çalışmasında, çokkültürlü sınıflarda dil ve iletişimin nasıl desteklenebileceğine dair teori ve uygulama örneklerini ele alır. Türkiye'deki bazı anaokullarında uygulanan "Çokkültürlü Dil Programları," Aydın'ın önerilerine dayanarak, çocukların birden fazla dili öğrenmelerini ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Bu programlar, çeşitli dil etkinlikleri, çift dilli kitaplar ve dil değişim aktiviteleri içerir. Diğer bir önemli araştırmacı da Cummins (2001), çokkültürlü eğitimde dil ve iletişim üzerine önemli çalışmalar yapmış bir akademisyendir. Eserinde, dil becerilerinin nasıl desteklenmesi gerektiğini ve çocukların çokkültürlü ortamlarda etkili iletişim kurmalarını nasıl sağlayabileceğini tartışır.

Örnek: Kanada'daki bazı okul bölgelerinde uygulanan "İki Dilli Eğitim Programları." Cummins'in teorisine dayanarak çocuklara iki dilli eğitim verir ve dilsel çeşitliliği destekler. Programlar, çocuklara hem yerel dili hem de başka bir dili öğretir, böylece çokkültürlü ortamlarda etkili iletişim becerilerini geliştirir. Programlar, çocuklara hem İngilizce hem de Fransızca dillerinde eğitim vererek çokkültürlü sınıflarda etkili iletişim kurmalarını destekler. Ayrıca, farklı kültürlerden gelen çocukların dil becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

**6- Önyargıları ele alma ilkesi:** Önyargıları ele alma, eğitimde önyargıların farkına varmayı, bunları azaltmayı ve adil bir öğrenme ortamı yaratmayı hedefler. Eğitimciler, çocuklara önyargıları tanıtmalı ve bu konuda düşünmeye teşvik etmelidir ( Sparks & Edwards (2010). Eğitimcilerin, çocukların önyargılardan arınmasını sağlamak ve adil bir eğitim ortamı

oluşturmak için nasıl hareket etmeleri gerektiğini açıklamaktadır. **Örnek:** Çocuklar arasında önyargıları ele almak için empati geliştirme oyunları ve rol yapma etkinlikleri düzenlenebilir. Aydın (2018) önyargıların eğitimde nasıl ele alınabileceği ve çeşitli önyargıların çocuklar üzerindeki etkilerini incelemektedir.

**7- Kültürel çeşitliliği kucaklama ilkesi:** Gay (2000)- kültürel çeşitliliği kucaklama, çeşitli kültürel arka planlardan gelen çocukları destekleyen ve kültürel farklılıkları eğitimde entegre eden bir yaklaşımdır. Bu ilke, çocukların kültürel kimliklerini tanımalarını ve diğer kültürlerle etkileşim kurmalarını teşvik eder. Gay (2000), kültürel çeşitliliği kucaklamanın eğitimde nasıl uygulanabileceğini tartışmaktadır. Eğitimcilerin farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri nasıl destekleyebileceğine dair pratik öneriler sunar. **Örnek:** Kültürel çeşitliliği kutlayan etkinlikler ve programlar düzenlemek, çeşitli kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik eğitim materyalleri hazırlamak gibi.

**8-Gelişimsel destek sağlama ilkesi:** Gelişimsel destek sağlama, çocukların bireysel gelişim seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve materyaller sunmayı amaçlar. Bu ilke, çocukların farklı gelişimsel aşamalarına ve öğrenme stillerine göre özelleştirilmiş destek sağlar. Tomlinson (2001) Gardner (1983)'e göre; çocukların çeşitli zekâ türlerine göre nasıl desteklenmeleri gerektiğini tartışır. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate almanın önemini vurgular. **Örnek:** Öğrenme materyallerini çocukların çeşitli zekâ türlerine uygun olarak uyarlamanın önemi üzerinde durur. Bu tanımlar ve örnekler, önyargıları ele alma, kültürel çeşitliliği kucaklama ve gelişimsel destek sağlama ilkelerinin erken çocukluk eğitiminde nasıl uygulanabileceğini ve bu konudaki akademik katkılarını açıklar. Her bir ilke, çocukların adil bir eğitim deneyimi yaşamalarını ve bireysel ihtiyaçlarına uygun destek almalarını sağlamayı hedeflemektedir.

## ERKEN ÇOCUKLUKTA ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK, ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ÇALIŞMALARININ TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ

Erken çocuklukta çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin çalışmaların tarihçesi, kültürel çeşitliliğin ve entegrasyonun çocuk eğitimi üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir bağlam sunar. Erken çocuklukta çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çocukların farklı kültürel arka planları ve kimlikleriyle olumlu bir şekilde etkileşime girmelerini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalarını kapsar. Bu alan hem Türkiye'de hem de dünyada geniş bir tarihsel

gelişim göstermiştir. Çokkültürlü yapıya sahip olduğunu fark eden ilk ülkelerden biri Amerika Birleşik Devletleri'dir. Dolayısıyla ABD, çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmaların yoğunlaştığı ülkelerden biridir (Altaş, 2003: 3). Erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük, çocukların farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerle etkileşimde bulunmasını, çeşitli kültürel perspektifleri anlamasını ve tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sunulmasını hedefler. İşte bu bağlamda erken çocuklukta çokkültürlü eğitimin tarihsel sürecini aşağıdaki tabloda özet niteliğinde bir araya getirmek hedeflenmiştir.

**Tablo 4: Dünyada erken çocuklukta çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim çalışmaları-tarihsel süreç**

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960 lı yıllarda başlayan azınlık hakları hareketleriyle doğmuş ve günümüzde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınarak, eğitimin eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde geliştirilmesini benimsemiştir (Açıkalın, 2010, 1227). Kanada Hükümeti tarafından 1971 yılında başlatılan çokkültürlülük politikası, göçmenlerin asimilasyonu yerine kültürel farklılıkların tanınmasını ve korunmasını hedeflemiştir. Bu politika, devlet politikası haline geldikten sonra dünya çapında çokkültürlülük kavramının yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur (Perşembe, 2009). Kanada'nın bu alanda bir bakanlık kurarak, ülkede yaşayan insanların büyük bir kısmının İngilizce dışındaki dillerde de konuşabilme imkanına sahip olması hem teorik hem de pratik açıdan başarılı bir uygulama olarak değerlendirilmiştir (Aktay, 2003). ABD, Kanada, Avustralya, Almanya ve İngiltere gibi kültürel çeşitliliğe sahip ülkelerde çokkültürlü eğitim programları, okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılmakta ve 21. yüzyılın eğitim trendlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde kültürel, sosyo-ekonomik ve fiziksel farklılıkların daha belirgin hale gelmesiyle, bu çeşitliliklere karşı duyarlılık ve hoşgörü anlayışı giderek daha önemli bir hale gelmektedir (Demirçelik, 2020).

Çokkültürlü eğitimin okullarda nasıl uygulanabileceğini açıklamak amacıyla Banks (1993) süreci beş aşamada sınıflandırmıştır. Her bir aşamada, erken çocukluk programlarında kullanılabilecek stratejileri tanımlamaktadır. Oluşturulan programın hedefleri arasında, çocukların kendi kültürlerini ve toplumdaki kültürel çeşitliliği hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kabul etmelerini sağlamak, etnik, fiziksel ve kültürel özelliklerinden ötürü ayrımcılığa uğrayanların acısını azaltmak, kültürel sınırlardan kurtulmalarına yardımcı olmak ve egemen kültür ile etnik kültürler arasında iletişim kurabilecek bilgi, beceri, demokratik tutum ve değerler kazandırmak yer almaktadır.

<b>Dö- ne m</b>	<b>Gelişme</b>	<b>Açıklama</b>	<b>Kaynak</b>
<b>195 0'le r</b>	Çokkültürlülüğün Temelle- rinin Atılması Çokkültür- lülüğün Eğitim Politika- sında Yükselişi	Eğitimde farklı kültü- rel geçmişlerden gelen çocukların kabulü ve anlaşılmasına yönelik ilk adımların atılmış olması.	Ladson-Bil- lings, (1995).
<b>196 0'la r</b>	Eğitimde Eşitlik Hareket- lerinin Önemi	Eğitimde çeşitliliğin artmasıyla birlikte. Eğitimde ırksal ve kültürel eşitlik sağ- lama amacıyla çeşitli reformlar gerçekleştiril- di.	Halle (1996).
<b>197 0'le r</b>	Çokkültürlülüğün Eğitim Programlarına Yerleştiril- mesi Süreci	Eğitim programla- rında çokkültürlü perspektiflerin siste- matik olarak entegras- yonu başlandı.	Gay, (2010).
<b>198 0'le r</b>	Çokkültürlü Eğitim ve Araştırmaların Yaygınlaş- ması aşaması	Çokkültürlü eğitim üzerine daha fazla araştırma ve literatür üretildi.	Banks & McGee Banks (1995).
<b>199 0'la r</b>	Çokkültürlülük ve Eği- timde Reform Hareketleri	Eğitimde çokkültürlü- lüğü teşvik eden poli- tikalar ve uygulamalar daha fazla benim- sendi.	Nieto (1999).
<b>200 0'le r</b>	Küreselleşme ve Çokkül- türlülüğün Artışı Süreci	Küreselleşmenin etki- siyle, farklı kültürler- den gelen çocukların eğitimde karşılaştık- ları zorluklar daha be- lirgin hale geldi.	Banks (2008).



<b>Dö- ne m</b>	<b>Gelişme</b>	<b>Açıklama</b>	<b>Kaynak</b>
<b>201 0'la r</b>	Çokkültürlü Eğitim Politikalarının Genişlemesi ve Yeniden Değerlendirilmesi aşaması.	Çokkültürlü eğitim politikaları gözden geçirildi ve uygulamaları güncellendi.	Sleeter (2011).
<b>202 0'le r</b>	Dijital Çağ ve Çokkültürlü Eğitim İlişkisinin Kurulması	Çokkültürlü eğitimde dijital araçların ve çevrimiçi öğrenme platformlarının rolü önem kazandı.	Deardorff (2020).

Kendall (1983) 'a göre çokkültürlü eğitim yaklaşımı ile ulaşılmak istenen beş amaç vardır: Irkçılıktan etkilenen çocuklarda olumlu bir duygu geliştirmek; çocukların kültürel farklılıkları ve benzerlikleri yaşamalarına yardımcı olmak; toplumun bir üyesi olarak kendilerinden farklı bir geçmişe sahip olan insanlarla birlikte çalışmaya teşvik etmek ve kendi gibi başkalarının kültürlerine de saygı duymayı öğretmek için vardır. Küçük yaşlarda verilen çokkültürlü eğitimin çocuklara okul yaşamlarında ve gerçek dünyada başarı elde etme konusunda önemli fırsatlar sunduğunu savunmaktadır. Bu tür bir eğitim ortamında büyüyen çocuklar, sağlıklı bir kültürel benlik geliştirecek ve başarı şanslarını artıracaklardır (Sparks ve Edwards, 2010).

Ayrıca erken çocuklukta çokkültürlülük, tarihsel olarak çok kültürlü toplumların ve etkileşimlerin yönetilmesi ve değerlendirilmesi sürecini ifade eder. Bu kavram, farklı kültürel kimliklerin ve etnik grupların bir arada yaşadığı toplumlarda sosyal uyum, eşitlik ve kültürel zenginliği teşvik etme amacını taşır. Çokkültürlülük ve erken çocuklukta çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim çalışmalarının tarihsel sürecini Türkiye ve dünyadaki diğer araştırmacılar açısından değerlendirdiğimizde çeşitli dönemler ve sosyal bağlamlar içinde şekillendiğini görürüz. Gelişim sürecini aşağıdaki başlıklarda ele almak mümkündür. Elbette tüm çalışmalara ve çalışmacılara değinmek zordur. Bu anlamda temelleri atanlar ve çalışmalar yaparak destekleyenleri belirterek, örnek projelerle de gelişim süreci değerlendirilebilir.

Aşağıda, çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim çalışmalarının tarihsel sürecini, önde gelen çalışmaları, tanımları, örnekleri ve özellikleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır.

## **1. Dünyada erken çocuklukta çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim çalışmalarları ve önde gelen çalışmalardan örnekler**

**1950-1960'lar:** Aydın (2012), çokkültürlülük kavramının 1950'lerde İsviçre'de kültürel çeşitliliğin bir politika olarak benimsenmesiyle ortaya çıktığını belirtir. İsviçre, kültürel çoğulculuğu farklı diller konuşan Kantonlar ve onların gelenekleriyle ilişkilendirirken, bu yaklaşımın İtalya, Fransa ve Britanya'ya göre daha yaygın kabul gördüğünü vurgular. Karaca (2018) ise çokkültürlülüğün 21. yüzyılda önemli bir kavram haline geldiğini belirtir. Aydın (2012), günümüzde ABD, Kanada, Avrupa ve Avustralya'daki bilim insanlarının çokkültürlülük üzerine tartışmalar yaptığını da ekler. Çokkültürlülük kavramı, özellikle ABD'de sivil haklar hareketiyle ilişkilendirilmiş ve eğitim sistemlerinde çeşitliliğe daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

ABD'de sivil haklar hareketi, ırk ayrımcılığını sona erdirmeye ve eşit eğitim fırsatları sağlama amacı güdüyordu. Bu hareket, özellikle Afrikalı-Amerikalı çocuklar ve diğer etnik grupların eğitim haklarını savunmuş ve eğitim sisteminde eşitlik arayışını ön plana çıkarmıştır (Patterson, 2001).

**Çocuk hakları ve eğitimde fırsat eşitliği:** Eğitimde eşitlik ve çocuk haklarına yönelik artan farkındalık, erken çocukluk eğitiminde kültürel çeşitliliği tanıma ve destekleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde çocuk hakları ve eğitimde eşitlik üzerine yapılan tartışmalar, çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur. Eğitimde fırsat eşitliği konusundaki araştırmalar, çeşitli etnik, sosyal ve ekonomik gruplardan gelen çocukların eğitim fırsatlarına erişimini analiz eder. Bu çalışmalar, eğitim sistemlerinde eşitlik ve adalet sağlamak için stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (OECD, 2007).

**Sivil Haklar Hareketi (ABD):** 1950'ler ve 1960'lar, sivil haklar hareketiyle birlikte, eğitimde eşitlik ve kültürel çeşitliliğin öneminin vurgulandığı bir dönemdir. Eğitimde ayrımcılığa karşı mücadele, çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının gelişmesini teşvik etmiştir.

**Lev Vygotsky:** Vygotsky'nin sosyal-kültürel teorileri, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini sosyal ve kültürel bağlamlarda anlamaya yönelik önemli bir temel sağlamıştır. Vygotsky'nin teorileri, çokkültürlü eğitimde kültürel etkileşimlerin önemini vurgular (Berk and Winsler 1998)

**1970'ler:** Lev Vygotsky (1978) gibi psikologlar, çocukların sosyal ve kültürel etkileşimlerin öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Lev Vygotsky'nin çalışmaları doğrudan erken çocuklukta çokkültürlülük üzerine yoğunlaşmamış olsa da onun teorileri ve fikirleri çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını anlamak ve uygulamak için önemli bir temel sağlar. Vygotsky'nin özellikle

sosyal-kültürel teorileri, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini kültürel bağlamda ele alır ve bu, çokkültürlü eğitim uygulamalarına önemli katkılarda bulunur. Bu dönemde, eğitimde çokkültürlülük ve kültürel çeşitliliğin önemi vurgulanmıştır.

**1980'ler:** Bu dönemde, erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük yaklaşımları daha sistematik hale gelmiş ve eğitim politikalarına entegre edilmiştir. Gloria Ladson-Billings "Yatırım Teorisi" ile kültürel bağlamın eğitimdeki rolünü ele almıştır.

Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları: Maria Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları, çocuk merkezli eğitim ve kültürel çeşitliliğe duyarlılık konusunda önemli adımlar atıldı. Bu yaklaşımlar, çocukların kendi kültürel kimliklerini geliştirmelerine ve diğer kültürlerle etkileşim kurmalarına olanak tanıyan bir eğitim anlayışını benimsemiştir (Danışman (2012).

**1990'lar ve 2000'ler:** Çokkültürlü eğitim teorileri ve uygulamaları global bir eğilim haline gelmiş, eğitimde kültürel çeşitliliği teşvik eden çeşitli model ve stratejiler geliştirilmiştir. Gay gibi akademisyenler, çokkültürlü eğitimin öğretim stratejileri üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Banks (1993) ve Sleeter (2011), çokkültürlü eğitimin teori ve uygulama üzerine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Sleeter, çokkültürlü eğitim stratejilerini öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme açısından incelemiştir. Özellikle öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda etkili olabilmesi için gereken becerileri vurgulamıştır. Banks'ın "Çokkültürlü Eğitim: Teori ve Pratik" kitabı, bu alandaki temel kaynaklardan biridir.

### **2000'ler ve sonrası: Global yayılma ve eğitimde çokkültürlülük**

UNESCO: Küresel düzeyde çokkültürlü eğitimi teşvik eden programlar ve stratejiler geliştirmiştir. Erken çocukluk eğitiminde kültürel çeşitliliği desteklemeye yönelik çeşitli uluslararası projeler başlatılmıştır. Çocukların erken yaşlarda bilgi ve becerileri hızla öğrenebilmeleri, özellikle erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin kültürel anlayışların oluşumunda önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sağlıklı bir kültürel benlik ve demokratik tutum ile becerilerin gelişimi açısından çokkültürlü eğitimin çocukluk döneminde erken yaşlarda başlaması gereklidir (Kendall, tb; Yazıcı, Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000.

Örnekler "Head Start" Programı, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarına erken eğitim fırsatları sunarak, kültürel çeşitliliği desteklemeye çalışılmıştır.

---

**Head Start Programı:** Amerika Birleşik Devletleri'nde 1965 yılında Johnson'un başkanlığında, "War on Poverty" (Yoksullukla Savaş) kampanyasının

bir parçası olarak başlatılan bir erken çocukluk eğitim ve destek programıdır. Bu program, düşük gelirli ailelerin çocuklarına erken eğitim fırsatları sunmayı, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi ve ailelere çeşitli hizmetler sağlamayı amaçlar. “Head Start” erken çocukluk eğitiminde kültürel çeşitliliği destekleyen önemli bir model olarak kabul edilmektedir (Zigler & Styfco, 2010)

### **Programın Bileşenleri**

1. **Eğitim:** “Head Start”, çocuklara erken yaşta okul öncesi eğitim sağlar. Eğitim müfredatı, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi hedefler.

2. **Sağlık ve beslenme:** Program, çocukların sağlık taramalarını ve aşılarını düzenler. Ayrıca, dengeli beslenme için yemek ve atıştırma önerileri sunar (Halle, Forry, & Hair 2011)

3. **Aile destek hizmetleri:** Ailelere çeşitli destekler sağlar, örneğin, aile eğitimleri, danışmanlık hizmetleri ve sosyal hizmetler.

4. **Sosyal ve duygusal gelişim:** Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklar, sosyal beceriler, öz saygı ve problem çözme becerileri gibi konularda desteklenir. Head Start Programı, Amerika Birleşik Devletleri genelinde geniş bir coğrafi alanda uygulanmış ve milyonlarca düşük gelirli çocuğa hizmet vermiştir. Program, genellikle 3-5 yaş arası çocuklara yöneliktir. Ayrıca, bazı bölgelerde çocuklara doğumdan itibaren sunulan Early Head Start (Başlangıç Başlangıcı) programı da yer almıştır (Love, Kisker, Ross & Schochet, 2002).

“Head Start” Programı eşitli kültürel arka planlardan gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve kültürel çeşitliliği desteklemek için tasarlanmış bir dizi özelliğe dayanır:

### **Kültürel duyarlılık ve uygulamalar**

- **Kültürel Çeşitliliği Tanıma:** Head Start Programı, çocukların ve ailelerinin kültürel geçmişlerini ve geleneklerini tanıyarak ve bu çeşitliliği eğitim ortamına entegre eder. Eğitim materyalleri ve etkinlikler, farklı kültürel arka planları yansıtır ve çeşitli kültürel normlara duyarlıdır (Halle, Forry, & Hair, 2011)

- **Kültürel Eğitim:** Eğitimciler, çocukların kültürel kimliklerini destekleyen öğretim stratejileri kullanır. Öğretmenler, kültürel farkındalık ve duyarlılığı artıracak eğitim alırlar (Zigler, & Styfco, 2010)

- **Ailelerle İş Birliği:** “Head Start”, aileleri eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil eder. Program, ailelerin kültürel arka planlarını anlamaya çalışır ve

ailelere, çocuklarının eğitim ve gelişimini desteklemeleri için gereken kaynakları sağlar. (Zigler , & Muenchow, 1992).

- **Kültürel Etkinlikler:** Program, çeşitli kültürel etkinlikler ve aile katılımı fırsatları sunar. Bu etkinlikler, çocukların ve ailelerin kültürel miraslarını paylaşmalarına ve kutlamalarına olanak tanır (Bredenkamp, Kunesh ve Shulman, 1992).

- **Dil ve İletişim**

\***Dil Desteği:** Head Start Programı, çok dilli çocuklar için dil desteği sağlar. Program, çocukların ana dillerinde eğitim materyalleri sunar ve dil engellerini aşmak için stratejiler geliştirir (Aral v.d. 2000).

\***İletişim Stratejileri:** Eğitimciler, ailelerle etkili iletişim kurmak için kültürel olarak duyarlı iletişim stratejileri kullanır. Bu, ailelerin eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Head Start Programı, kültürel çeşitliliği destekleyen ve düşük gelirlili çocukların eğitiminde başarıyı artıran uygulamalara sahip bir model olarak kabul edilir. Farklı dillerdeki ailelere de destekler verilmiştir (Berk, and Winsler , 1998)

**“Early years learning framework- İngiltere, Avustralya, Kanada:”**, Çocukların kültürel kimliklerini ve farklılıklarını destekleyen bir eğitim programıdır. Çocukların erken yaşlarda sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini sağlamak için kritik bir rol oynar. Eğitimciler, aileler ve toplumlar bu çerçeveler aracılığıyla çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve onların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için ortaklaşa çalışırlar. EYLF çerçevesi, çocuklara çeşitli kültürel deneyimler sunmayı teşvik eder ve çokkültürlü öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekler. Çerçeve, çocukların kültürel kimliklerini geliştirmelerine ve diğer kültürlere saygı göstermelerine yardımcı olacak uygulamaları içerir (Australian Government, 2009).

---

### **Türkiye’de erken çocuklukta çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim çalışmaları-tarihsel süreç ve önde gelen çalışmalar:**

Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük üzerine yapılan çalışmalar, kültürel çeşitliliği erken yaşlardan itibaren desteklemeye yönelik çeşitli stratejiler ve uygulamalar sunar. Bu çalışmalar, çokkültürlü eğitim anlayışının Türkiye’de nasıl geliştiğini, uygulama zorluklarını ve ailelerin rolünü anlamak için değerli bilgiler sağlamaktadır. Eğitimde kültürel çeşitliliği yönetme ve destekleme konularında önemli katkılarda bulunmuştur.

#### **1. 1980’ler: Erken çalışmalar**

- Toplumsal ve kültürel değişim: Türkiye’de çokkültürlülük kavramı 1980’lerde daha belirgin hale gelmiş, toplumsal ve kültürel çeşitlilik üzerine

çalışmalar başlamıştır. Ancak, bu dönemde çokkültürlü eğitim yaklaşımları henüz sistematik bir şekilde uygulanmamıştır.

## 2. 1990'lar: İlk Adımlar

○ Göçmen Çocuklar ve Eğitim: Türkiye'de göçmen çocuklarının eğitimine yönelik farkındalık artmış, erken çocukluk eğitiminde kültürel çeşitliliği destekleyen projeler ve araştırmalar yapılmıştır. Özellikle Yabancı Dil Eğitimi ve Göçmen Çocuklarına Yönelik Eğitim Programları üzerine çalışmalar başlamıştır.

## 3. 2000'ler: Politika ve Uygulamalar

○ Kültürel Çeşitliliği Destekleyen Programlar: Türkiye'de çokkültürlü eğitim uygulamaları artmış ve çeşitli projeler başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum kuruluşları, kültürel çeşitliliği destekleyen programlar geliştirmiştir.

○ Çokkültürlü Eğitim Projeleri: Eğitim kurumları ve üniversiteler, çokkültürlü eğitim uygulamaları ve araştırmaları konusunda çeşitli projeler yürütmüştür. Bu projeler, özellikle farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların eğitim süreçlerine yönelik stratejiler geliştirmiştir.

## 4. 2010'lar ve Sonrası: Gelişmeler ve Uygulamalar

○ Erken Çocukluk Eğitim Programları: Türkiye'de, erken çocukluk eğitiminde kültürel çeşitliliği desteklemek amacıyla çeşitli programlar ve müfredatlar oluşturulmuştur. Çokkültürlü Eğitim Programları ve Göçmen Çocuklar İçin Eğitim Projeleri bu dönemde öne çıkmıştır.

○ Kültürel Farkındalık: Eğitimciler ve araştırmacılar, kültürel farkındalık ve empatiyi artırmak için çeşitli öğretim stratejileri geliştirmiştir. Eğitim müfredatlarında kültürel çeşitliliği yansıtmaya çabaları güçlenmiştir.

## Özellikler ve Temalar

● **Eşitlik ve Adalet:** Hem dünyada hem de Türkiye'de erken çocuklukta çokkültürlülük çalışmaları, eğitimde eşitlik ve adaleti sağlamayı hedefler.

● **Kültürel Farklılıkların Tanınması:** Eğitim müfredatları ve uygulamaları, çocukların kültürel arka planlarını tanıyarak, bu farklılıkları yansıtan materyaller ve stratejiler kullanır.

● **Kültürel Empati ve Anlayış:** Eğitim süreçlerinde kültürel empati ve anlayışı geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirilir.

Türkiye, coğrafi konumu ve çevresindeki ülkelerdeki iç karışıklıklar nedeniyle önemli bir göçmen alıcısı olmuştur. 2011'den itibaren ülkemize 3 milyon aşkın Suriyeli gelmiş olup, toplamda Iraklılar, Afganlar, İranlılar ve Somali'lerle birlikte bu sayı 4 milyona yaklaşmıştır. Bu göçmenlerin 1

milyondan fazlası okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. 2014'ten itibaren bu çocuklar, yasal olarak yabancı belgesi aldıklarında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara kayıt yaptırma hakkına sahip olmuştur. (MEB)

Erken çocuklukta çokkültürlülük, çocukların çeşitli kültürel bağlamları anlamalarını ve bu çeşitliliği olumlu bir şekilde deneyimlemelerini sağlamak için önemli bir alandır. Bu çalışmalar, çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan önemli stratejiler ve yaklaşımlar sunar.

### **Sonuç**

Erken çocukluk döneminde çokkültürlülük, çocukların farklı kültürel bağlamları anlamalarını ve bu çeşitliliği zenginleştirici bir şekilde deneyimlemelerini sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye'nin, farklı coğrafi bölgelerden gelen göçmen nüfusunu barındıran bir ülke olması, erken yaşta çokkültürlü bir eğitim anlayışının önemini daha da artırmaktadır. Suriyeli, Iraklı, Afgan, İranlı ve Somalili çocukların eğitim sistemine katılımı hem kültürel çeşitliliğin tanınması hem de toplumsal uyum açısından büyük bir fırsat sunmaktadır. Bu çocukların okullarda birlikte öğrenmeleri, birbirlerinin kültürel farklılıklarını anlamalarını ve empati geliştirmelerini teşvik eder.

Bu bağlamda, erken çocukluk eğitimi, sadece dil becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimin desteklenmesi için de önemli bir araçtır. Çokkültürlü bir eğitim ortamı, çocukların hoşgörü, saygı ve birlikte yaşama kültürünü benimsemelerini sağlar. Türkiye'deki okul çağındaki göçmen çocukların eğitimine yönelik uygulanan stratejiler hem eğitimsel başarıyı artırmaya hem de toplumsal barışı güçlendirmeye yönelik önemli adımlardır. Bu yaklaşım, gelecekteki toplumların daha sağlıklı, daha anlayışlı ve daha dayanışmacı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlamaktadır.

## KAYNAKÇA

---

Acar Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 197-218.

Aktın, K. v.d (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Nisan 2015.

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Unabridged. Addison Wesley Publishing Company and Bacon.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). Okulöncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları, YA-PA Yay., İstanbul

Australian Government. (2009). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Commonwealth of Australia.

Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey, *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Sayı 3(3). Sayfa 277-286.

Banks, J. (1995) Multicultural Education: Characteristics and Goals

Banks, J. (2016): Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching University of Washington.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A.

Banks, J. A. (2007). Educating Citizens in a Multicultural Society. Second Edition. Teachers College Press. Sept.

Banks, J. A. (2009a). Teaching strategies for ethnic studies (8th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn

Banks, J. A. (Ed.). (1996). Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives. New York, NY: Teachers College Press.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2019). Multicultural Education: Issues and Perspectives. John Wiley & Sons

Barret, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Benet-Martínez, V. (2018). Multicultural identity and experiences: cultural, social, and personality processes. *The Oxford handbook of personality and social psychology*, 1



Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. M. J. Bennett içinde, Basic concepts of intercultural communication: Selected readings, Yarmouth: ME: Intercultural Press

Berk, L.E. and Winsler, A. "Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education", Psychological services for internationally adopted children, Published in: School Psychology International, National Association for the Young Children. Washington, DC., Vol.19 Number:2, 1998:189-191. <http://www.bgcenter.com/Scaffold.htm>. 14.07.2024

Berry John W. (2005), "Acculturation: Living Successfully in Two Cultures", International Journal of Intercultural Relations, 29, pp. 697-712.

Billings, G. L. (1994). The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children. The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children Paperback – March 23 2009.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design

C. A. Torres (1998)- Globalization and the Politics of Education Reform: Critical Perspectives from the United States and Latin America

Cırık, İ. (2008) Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.

Collins, P.H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology* 41 (August): 1-20

Çetin, İ. (2008). *Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim*. Pegem Akademi.

Danışman, Ş (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi. Eğitimde Politika Analizi Dergisi Aralık, 2012, Cilt 1, Sayı, 2, s. 85-113 Journal of Policy Analysis in Education December, 2012, Volume 1, Issue 2, pp. 85-113

Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde Çokkültürlülük*. İksad Publishing House.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). Anti-Bias Education. Anti-bias education for young children and ourselves, 1-10.

Efil, Ş. (2016) İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS). Arşiv. 2016. Cilt: 5 - Sayı: 2. 51 -66

Fraser, N. (2006). Mapping the Feminist Imagination: From Redistribution to Recognition to Representation. In: Degener, U., Rosenzweig, B. (eds) Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit. VS

Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. Education and urban society, 20(4), 327-340.

Gay, G. (1994). At the essence of learning: Multicultural education. Erişim: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386410.pdf>], Erişim tarihi: 29 Temmuz 2024.

Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88(1), 5–11.

Gay, G. (2002'a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629

Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152.

Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity, *Curriculum Inquiry*, 43:1

Gay, G. (2014). Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (2. Baskı). Hasan Aydın (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.). Teachers College Press.

Halle, T., Forry, N., & Hair, E. C. (2011). *Head Start: What Do We Know About Its Effects on Children?* Child Trends..

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*.

International Save the Children Alliance. (2004). *The Children's Rights Movement: A Historical Overview*. Save the Children.

Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2012). *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*. Teachers College Press.

Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve Dünyada Çokkültürlülük ve Eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*. Sayı Number: 72 , p. 25-40, Autumn III 2018

Kendall, F. E. (1983). *"Diversity In The Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children"*. Early Childhood Education Series. New York:Teacher College Press.

Kluger, R. (1975). *Simple Justice: The History of Brown v. Board of Education and Black America's Struggle for Equality*. Vintage Books.

Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*.

Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C., & Schochet, P. Z. (2002). *Head Start Impact Study: Final Report*. U.S. Department of Health and Human Services.

Nayir, F. ve Sarıdaş, G. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research Cilt: 13 Sayı: 70 Nisan 2020 & Volume: 13 Issue: 70 April 2020.

Noddings, N (2012) - The Caring Teacher: A Philosophy of Education

Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Multicultural Education Series. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3782-8. <https://eric.ed.gov/?id=ED440164>. 12.08.2004 tarihinde erişil

Noddings, N. (2013). *Caring. A relational approach to ethics and moral education 2e* updated. Berkeley: University of California Press.

OECD. (2007). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Page, S.E. (2008). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*

Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk Kimliği Din ve Entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayınları.

Pierre Bourdieu (1994), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (I), 352-372.

Putnam, R.D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-First Century*.

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). *Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 281-288.

Schaefer, R. T. (2002). *Sociology: A brief introduction*. McGraw Hill: Boston.

Sen, A. (2006). *Identity and violence: the illusion of destiny*. New York, Norton and Company, 2006, 224 pp., ISBN-10: 0393060071

Sleeter, C. E. (2011). *Professional Development for Culturally Responsive and Relationship-Based Pedagogy*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Sparks, L. D., Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC. Printed in the United States of America.

Sue, W. & Sue, D. (2022 ). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. The most up-to-date edition of a critically acclaimed and widely read cross-cultural counseling resource

Şen, B, G. (2022 ). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kültürel Çeşitlilik. Cultural Diversity İn Early Childhood Education*. Black sea summit 8th international social sciences congress book of full text isbn: 978-625-7341-92-9 www.karadenizkongresi.org Page | 107.

Temel, F., Genç Çopur, vd. (2021). “İki Dilli Çocuklar İçin Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)”nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 686-707.

Tomlinson, C.A (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. January 2001. Edition: 2nd ISBN: 978-0871205124

Turnbull, H. R., Turnbull, A., Wehmeyer, M., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Pearson.

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. UNESCO.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

Urie Bronfenbrenner (1979) - *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yüksel, A. (2004). “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Zigler, E., & Styfco, S. J. (2010). *The Head Start Debates*. Paul H. Brookes Publishing.

## **Özgeçmiş**

### **Dr. Banu Yaman Ortaş**

Çukurova Üniversitesi'nden Eğitim Bilimleri alanında doktora ve yüksek lisans diploması almıştır. Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde öğretim üyesi olarak çalışmış, 2023 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki görevini tamamlayarak emekli olmuştur. Kanada- Toronto Üniversitesi ve Amerika- Arkansas Üniversitesi gibi uluslararası akademik ortamlarda araştırmalar yapmıştır. Ulusal ve uluslararası projelerde aktif bir şekilde yer alan Ortaş, Toronto'da yaşamaktadır. Aynı zamanda çokkültürlü eğitim programları, kadınların eğitimi ve toplumsal entegrasyonu konusunda önemli katkılarda bulunmaya devam etmektedir.



# ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN

Dilan KENANOĞLU<sup>1</sup>

## 1. Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitimin en temel tanımı çocuklar arasında kültürel farklılıklara sahip çocukların kendilerini eğitim ortamına ait hissetmeleri ve herkesin eşit bir şekilde verilen eğitimden yararlanmasını sağlamaktır (Banks, 2013). Çok kültürlü eğitim; bireylerin nesnel bir şekilde kararlar alabilmeleri, farklı kültüre/özelliklere sahip bireylere saygı duymaları, anlayışlı davranmalarını destekleyecek eğitim anlayışıdır (Parekh, 2002). Bu bölümde çok kültürlü eğitimi daha iyi anlamlandırabilmek için çok kültürlü eğitimin tarihi, çok kültürlü eğitimin amacı ve boyutları, çok kültürlü eğitim ve okul konuları ele alınacaktır.

### 1.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi

Eğitim sisteminin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması gerekmektedir. Yaşanılan döneme uygun eğitim anlayışının ele alınması oldukça önemlidir. Zaman içerisinde değişen ihtiyaçlar ve gereksinimler doğrultusunda eğitim sistemi değişmiştir. Bu bağlamda birçok kavram ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri çok kültürlü eğitimdir. Çok kültürlü eğitim ve tarihine bakıldığında ortaya çıkış ve gelişim aşaması olarak süreçler birbirlerinde pek uzak değildir. İnsanların eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak kullanmaya başladıklarından itibaren çok kültürlülük ve eğitim kavramları ortaya çıkmaya başlamıştır (Agada, 1998). 19. yüzyıl itibariyle çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla karşılaşmaya başlanmıştır. Çok kültürlü eğitim kavramının literatüre kazanımını sağlayan kişi Horace Kallen (1915)'dir. Kallen (1915), çok kültürlü eğitim kavramını yetişkin eğitiminde öne sürmüştür. Farklı özelliklere sahip insanların/grupların sahip oldukları değerlere saygı duyulması ve bilinir kılınması amaçlanmıştır (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin tarihsel kökenine bakıldığında Afro-Amerikan ve farklı ten rengine sahip insanların 1960'lı yıllarda kamu kurumlarında ayrımcı davranışlara ve uygulamalara karşı ve haklarını korumaya/aramaya (*Vatandaşlık Hakları Hareketi*) dayanmaktadır. Amerika'da insan haklarına dair bilinçlenmenin artmasıyla çok kültürlülük önemli görülmüştür (Kahn, 2008; Ramsey, 2018; Banks, 2010; Aydın, 2013; Brady, 2014).

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, MEB, [dilankenanoglu@trakya.edu.tr](mailto:dilankenanoglu@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0001-9635-8522

Vatandaşlık hakları hareketi ile Amerika'da yaşayan farklı topluluklar, okulların ve eğitim kurumlarının kendi kültürünün, tarihinin, bakış açısının vb. yer aldığı eğitim düzenlemesinin yapılmasını istemişlerdir (Banks & Banks, 2010). Ek olarak, öğretmenlerin farklılıklara hitap edecek şekilde eğitilmelerini ve öğrencilere bu şekilde rol model olmalarını istemişlerdir. 1970 yıllarında bu yenileşmenin artmasını talep eden insan sayısı oldukça artmıştır. Bu doğrultuda sosyal yaşamda ele alınan yenilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla eğitim alanında yeniliklerinin yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Kültürel farklılıklarla ilgili araştırmalara çok kültürlü eğitim boyutu hızlı bir şekilde dahil edilmiştir (Gorski, 1999). Banks (2010), bu dönemde hızlı hareket edildiği ve düşünülmeden dikkatsiz planlamalarla ders programları yapıldığını ifade etmiştir. Yapılan değişiklikler sonucunda farklı grupların tatilleri ve kutlamaları dahil edilmiştir. Fakat bu dahil edilen derslerin seçmeli olması ve gruba ait çocukların dersleri seçmesi çok kültürlü eğitim açısında olumsuz sonuçlanmıştır (Sleeter & Grant, 2008). Ancak genel olarak bakıldığında farklılıklara ait bilincin artması ve çok kültürlü eğitime yönelik girişimlerin başlamış olması Vatandaş Hakları Hareketinin olumlu sonuçlar doğurduğunu gözler önüne sermiştir.

20. yüzyılın ortalarına doğru ise yenileşmenin kadın hakları hareketiyle başlamıştır (Schmitz, Butler, Rosenfelt & Guy-Sheftal, 2004). Kadın hakları hareketi kadınlara yönelik eğitim başta ele alınarak uygulanmakta olan ayrımcı davranışlar sonucu ortaya çıkmıştır (Au, 2009). 20. Yüzyıl sonlarına doğru eğitim alanında yeni modeller ortaya konmuş ve bu modeller neticesinde yalnızca eğitsel eşitsizliğe neden olan faktörler incelenmekle kalmamış, eğitime dış etmenlerin etkileri de araştırılmıştır (Akcaoğlu, 2017). 21. Yüzyılda ise artan göç, teknolojinin gelişmesi, sosyal mecraların etkililiği, hızlı ulaşım gibi etmenler çok kültürlülüğün daha hızlı bir şekilde gelişmesine yardımcı olmuştur. Ulusal devletlerin yapıları bu etmenlerin etkisiyle ülkelerin devamlılığını sağlama noktasında eğitim sisteminde farklılıkların ve öğelerin dahil edilmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Çok kültürlü eğitim noktasında öğrencilerin eşit fırsatlara ulaşması ve benzer akademik beceriye ulaşması konusuna vurgu yapılmıştır (Morrison, 2006; Akcaoğlu, 2017).

## **1.2. Çok Kültürlü Eğitimin Amacı ve Boyutları**

İnsanlar, dünya üzerinde sadece kendi kültürlerine odaklanır ve sadece kendi bakış açılarıyla bakarlarsa diğer insanların deneyimlerinden mahrum kalırlar. Bu bağlamda kültürel önyargılardan dolayı kendi kültürlerini tam anlamıyla benimseyemez ve kültürel olarak sınırlanırlar. Farklı kültürlerle



iletişim halinde olduğu takdirde kişi kendi kültürüne ait de farklı bakış açılarına sahip olabilir. Bu noktada bir reform hareketi olan çok kültürlü eğitimin amaçlarından biri farklı bakış açılarına sahip olabilmektir. Bireyler başka perspektiflerden bakabilirse kendilerini görebilirler. Çok kültürlü eğitimin ve küresel eğitimin hedefleri birbirleriyle ilişkilidir. Çok kültürlü eğitimin amacı, çocukların ulusal sınırların ötesinde kültürler arası yeterlilik kazanması ve ileride farklı kültüre ait insanlarla hayatlarının kesişeceği, birbirlerini etkileyeceği ve geleceklerinin birbirleriyle bağlantılı olabileceğini bilmesidir (Banks, 2013: 45; Bozkurt & Alcı, 2013).

Çok kültürlülüğün asıl amaçlarından biri anlamak, anlamlandırmak daha sonra ise saygı duymaktır. Bu sayede çok kültürlü eğitimin bir diğer amacı beraberinde gelir. Bu amaç iletişim kurmaktır. Çok kültürlü eğitim ile çocuklara iletişim kurma becerisi edindirilir. Bu sayede çocuklara küresel ve yerel anlamda çok kültürlü eğitim amacı olan bilgi, beceri ve olumlu yaklaşım kazandırılır. Çocukların akademik açıdan gelişmesini sağlamak, kültürel noktada duyarlılıklarını arttırmak ve kültürel açıdan önyargılarını önlemek çok kültürlü eğitimin bir diğer amacıdır (Bozkurt & Alcı, 2013). Dunn (1997) ve Gay (1994) tarafın çok kültürlü eğitimin amaçları ele alınmıştır. Bunlar; tutum ve değerleri görünür hale getirme, temel yeteneklerin kazandırılması, çok kültürlülük konusunda okur yazarlığı geliştirmek, eğitimde eşitliği sağlamak, çok kültürlü anlamda sosyal yeterlilik, sosyal gelişim için kişisel gelişimin desteklenmesidir. Seleeter & Grant (2009)'a göre ise çok kültürlülüğün amacı; fırsat ve güçlerin eşitliği, farklı yaşam biçimleri, sosyal adalet ve insan haklarıdır. Garcia (2009) ise güvenli bir eğitim ortamı, küresel konular hakkında farkındalık yaratma, önyargıyı önleme, eleştirel becerilerin edindirilmesi, kültürel anlayışın güçlenmesi olarak çok kültürlülüğün amacını tanımlamıştır.

McGee & Banks (1995) çok kültürlü eğitimin asıl hedefinin farklı gruplara/kültürlere ait çocukların eşit imkanlar dahilinde okul ve eğitim ortamlarında eğitim görmelerini sağlamak olarak belirtmişlerdir. Çok kültürlü eğitimin hedeflerine bakıldığında araştırmacıların genel olarak toplandıkları noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar; eşit şartlarda eğitim, farklı kültürlere saygı, önyargı önleme, farklılıklara sahip bireylerin eğitim ortamlarına kendilerini ait hissetmeleri, farklı bireylere ilişkin olumlu bir bakış açısının geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

Çok kültürlü eğitimin amaçları beraberinde çok kültürlü eğitimin boyutlarını da getirmektedir. Çok kültürlü eğitimin uygulanmasını sağlayanlar, okulların çok kültürlülük açısından iyi duruma getirilmesi ve okullarda çok kültürlü eğitimin uygulanması noktasında çok kültürlü eğitimin boyutlarını

kendilerine yol gösterici olarak ele almaktadırlar (Banks, 2019). Temel olarak ele alınan nokta farklı kültüre ait bireylerin kültürlerini yansıtacak konuların programa dahil edilmesidir. Banks (2014; 2019) ön yargıların değiştirilmesi, bilginin yapılandırılması, çok kültürlü eğitimin içeriğinin bütüncül bir şekilde ele alınması, okul kültüründe eşitliğin temel alınması ve uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Parks (1999) çok kültürlü eğitimin boyutlarını şu şekilde ele almıştır; ahlak eğitimi, barış eğitimi, karakter eğitimi, akran arasındaki çatışmaları çözme, duygusal zekâ eğitimi, hizmet öğrenimi, küresel eğitim ve eleştirel düşünmedir. *Ahlak eğitimi*; herkese saygının ve adaletinin olmasını savunur. *Barış eğitimi*; insanlar arasındaki ayrıştırmacı durumları ortadan kaldırıp ilişkilerin güçlenmesini savunan boyuttur. *Karakter eğitimi*; iyi insan olmayı savunur. *Akran arasındaki çatışmaları çözme*; açık veya örtük bir şekilde yapılan ırkçılığı önlemeyi hedefler. *Duygusal zekâ eğitimi*; farklı kültüre sahip bireyde meydana gelen korku veya üzüntünün kontrolünü sağlama boyutudur. *Hizmet öğrenimi*; farklı gruplara ait bireylerin deneyim kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlar. *Küresel eğitim*; ırkçılığa karşı çıkar ve bir sorun olarak kabul eder. *Eleştirel düşünme*; farklı bakış açıların kabul edilmesini, yargıların tartışılıp değerlendirilmesi gerektiğini savunan çok kültürlü bir boyuttur. Çocukların bu boyutlar dahilinde bir eğitim ortamında bulunması hem çevresindeki bireylere karşı hem de kendi benliğine karşı bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olur.

### 1.3. Çok Kültürlü Eğitim ve Okul

Çocukların kendi dünyaları dışında farklı dünyaların varlıklarını görmeleri, eleştirel bakabilmeleri, kültürlerdeki, değerlerdeki çeşitliliklerin farkına varabilmeleri bir diğer deyişle dünyaya başkalarının pencerelerinden bakabilmeleri zaman alabilmektedir. Bu gibi durumları destekleme yani farklı bakış açıları kazanabilme durumlarını geliştirmelerini okul ortamları desteklemektedir. Okulda farklı bakış açılarıyla dünyaya bakabilmeyi öğrenen çocuklar hayatta daha demokratik, duyarlı, hoşgörülü, saygılı bireyler olabilmektedir (Toprak, 2008). 2000’li yıllarda çok kültürlülük anlamında gerçek bir yenileşmenin gerçekleşmesi için okulların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğini gözler önüne sermek için öğretim şekillerini ya da sınıflarını biçimlendirmekten ziyade okullarda kültürel, farklılıklar bağlamında kapsamlı bir eğitim sistemi geliştirilmelidir (Brown, 2007).

Banks (2008)’a göre çok kültürlü bir okulun özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler;

- Okulda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, çocuklara karşı olumlu ve sevecen bir tavırla yaklaşmalıdır.

- Okulun sahip olduğu kültür ve kültürel anlamda çeşitlilik yansıtılmalıdır.

- Çocuklar ile ilgili yüksek beklentiler olmalı ve bu farklı etnik, ırksal ya da dil topluluklarından olan tüm çocuklara karşı ilgi gösterilmeli ve hedefleri doğrultusunda yardımcı olunmalıdır.

- Okullardaki materyaller farklı grupları ve çeşitliliği yansıtacak şekilde olmalıdır.

- Farklılıklara ve çeşitliliklere yönelik farklı ölçme araçları ve süreçleri uygulanır.

- Okul yöneticileri ve okulda görev yapan öğretmenler öğrencilerin kültürüne, anadillerine saygı göstermelidir.

- Uygulanan programlar; cinsiyetleri, farklı etnik grupları ve bireylerin sahip olduğu bakış açılarını yansıtacak şekilde olmalıdır.

Çok kültürlü bir okulu değerlendirmek için kullanılacak kriterler (Banks, 2008);

- Programın tüm bileşenleri devamlı izlenir.

- Ailelerin sürece katılımı, kültürel bağlamda bilgiler sağlar.

- Okulda görev yapan personeller farklılığı ve çeşitliliği yansıtır.

- Program eylem odaklıdır.

- Farklılıklara sahip çocuklara karşı okulda görev yapan personelin tutumu olumludur.

- Eğitimde kullanılan materyaller; olaylar, durumlar ve konular hakkında farklı kültürel bakış açılarını yansıtır.

- Çok kültürlülüğü kabul gören eğitim programı çeşitliliği ve farklılıkları destekler.

Temelde ele alındığında çok kültürlü bir okul ortamında okulda görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve personellerin farklılıklara saygı duyması, çeşitliliği kabul etmesi ve farklılıklara hoşgörülle yaklaşması kabul edilir. Ele alınan eğitim materyallerinin çeşitliliği yansıtacak materyaller olması, öğretim programının ve dersin işleyişinin de çeşitliliği kabul eden ve çeşitliliği yansıtacak düzeyde olması beklenir. Çok kültürlü bir okul ortamında olumlu bir okul ikliminin hâkim olduğu sonucuna literatür dahilinde ulaşılabilir.

#### 1.4. Çok Kültürlü Eğitim ve Program

Eğitim programları genel olarak toplumun ihtiyaçlarına, çevreye, toplumda yer alan bireylerin farklı özellikleri doğrultusunda şekillenip etkilenmektedir (Cırık, 2008). Öğrencilerin çok kültürlülüğe ait pozitif bir bakış edindirmeleri hakkında görüş bildiren Gay (1994), bunun empatik yaşantı deneyimleri, drama, çok kültürlülüğe uygun materyaller gibi etkinlikler ile geliştirilebileceği üzerinde durmuştur. Sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin kendilerine ait, ailelerine ait farklı dil, kültür ve geçmişleri bulunmaktadır. Bu farklılıklar, sınıfta bulunan öğrencilerin farklı kültürleri anlama noktasında yardımcı olabilmesi için kullanılabilir. Öğrenciler, bu yolla kendilerinden farklı bireylere saygı duymayı doğal kaynakların avantajlarıyla öğrenebilir (Gay, 1994; Cırık, 2008). Öğretmenlerin bu doğal kaynakları kullanarak çok kültürlülükle ilgili bilgi sunmakla birlikte bu bilgileri çok kültürlü program tasarımına ve öğretim stratejilerine dönüştürme yollarını da öğrenmeleri gerekmektedir. Okul yönetici ve eğitim fakültesinde görev alan çalışanlarının öğretim programının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdırlar (Gay, 2002; Brown, 2007).

Cırık (2008)'e göre çok kültürlülük, eğitim programlarından ayrı olarak ele alınmaktan ziyade programla özdeşleşmeli ve bütünleştirilmelidir. Gay (2002)'e göre ise program üç çeşittir. Birincisi, *resmi* öğretim programdır. Resmi programlar, politika ve yönetim organları tarafından ortaya konan planlardır. İkincisi *sembolik* programdır. Bunlar; ödül, sembol, slogan, simge, kutlama ve öğrencilere değerleri, ahlakı ve becerileri öğretme noktasında kullanılan programdır. Üçüncüsü ise, *toplumsal* programdır. İletişim araçları ile farklı kültürlerin bilgi, düşünce ve izlenimlerini içerir.

Schmitz (1999)'e göre kültüre duyarlı programın hazırlanmasına yönelik ilkeler vardır. Bu ilkeler; öğrenme hedeflerini tanımlama, geleneksel kavramları sorgulama, öğrenci farklılıklarını anlama, materyal ve etkinlikleri seçme ve etkinliği değerlendirmedir. Bu ilkeler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

- *Öğrenme hedeflerini tanımlama:* Öğrencilerin, farklı toplumların kültürleri, tarihleri, kimlik olumu, güç, önyargı, ayrımcılık, grupları içerisinde iletişim kalıpları hakkında ne bilmeleri gerekir?

- *Geleneksel kavramları sorgulama:* Bu ders dahilinde hazırlanan düzenlemede gizil, dışlanmış fikirler var mı? Önceki düzenlemede dışlanmış fikirlere yönelik bir araştırma var mı? Yapılan yeni araştırmayı dersin içeriğine dahil edersem ders ne şekilde değişecek?

- *Öğrenci farklılıklarını anlama:* Öğrenciler, sınıfa farklı bakış açıları getirecek mi? Bu farklı bakış açıları neler? Öğrencilerin ırk, dil, cinsiyet gibi

konulardaki sahip oldukları bilgileri nasıl değerlendirebilirim? Tüm öğrencilere nasıl hitap edebileceğim?

- *Materyal ve etkinlikleri seçme:* Hangi öğretim yöntemi ve materyaller öğrencilere konuları daha etkili sunabilir? Yeni materyalleri nasıl bütünleyebilirim?

- *Etkililiği değerlendirme:* Öğrencilerin öğrenmelerini ne şekilde değerlendirebilirim?

Genel itibariyle çok kültürlü bakış açısının öğretim programlarına dahil edilmesi için öğretmen ve öğrencilere tartışma ve fikirleri sunma noktasında ortam hazırlanmalı ve ortaya konan bu fikirler doğrultusunda programların yapısı dönüştürülebilmelidir (Mwonga, 2005).

## **2. Erken Çocukluk Eğitimi ve Çok Kültürlülük**

Erken çocukluk dönemi, hayatın temeli olarak kabul edilen bir dönemdir. Bu dönemde gelişimsel olarak çocukların ortak olarak kabul edilmesine karşın her çocuğun kendine has farklılıklara sahip olduğu ve bu dönem çocukların bu farklılıklar çerçevesinde kabul edilmesi ön görülmektedir. Erken çocukluk döneminde oldukça hızlı gelişimsel özellikler gösterdiği ve gelişimsel açıdan çevresindeki olaylara karşı algılarının açık olduğu kabul edilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların temel olarak kabul edilen becerileri edinmelerinin gerektiği bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönem çocukların dil, sosyal, bilişsel, motor, duygusal, öz bakım gibi gelişimsel alanlarda farklı boyutlarda desteklenmesi ve geniş bir bakış açısının edindirilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2013). Geniş bakış açısı edindirme noktasında erken çocukluk döneminde çocukların çok kültürlü bir bakış açısı edinmeleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çok kültürlü eğitim, çok kültürlü eğitimin erken çocukluk programına yansıma konuları hakkında bilgilere yer verilmesi önem taşımaktadır.

### **2.1. Erken Çocukluk Döneminde Çok Kültürlü Eğitim**

Çok kültürlülük denilince çok kültürlü eğitim, çok kültürlü toplum, çok kültürlü öğretmen, çok kültürlü okul, çok kültürlü öğrenci gibi kavramlara yer verilmesi önem arz etmektedir (Polat & Kılıç, 2013). Dünya ve Türkiye’de git gide artmakta olan farklılıklar ve çeşitlilikler çok kültürlülüğün daha fazla araştırılması ve değinilmesi gereken bir konu olduğunu vurgular niteliktedir. Dünya üzerinde toplumların değişmesi ve kültürel anlamda çeşitlenmesi sonucunda çok kültürlülük önemli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Çok kültürlülüğün benimsenmesi, farklılıklara saygı duyulması, farklılıklara ön

yargısız ve hoş görüyle yaklaşılması toplumun yapısını en iyi şekilde ortaya koyan okulların sorumluluğundadır ve bu noktada çok kültürlü eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır (Banks, 2010; Demirdağ, 2018).

Çok kültürlü eğitim, farklılıklara sahip bireylerin eşit şekilde eğitim olanaklarına, eşit sosyal haklara sahip olması üzerinde durur. Çok kültürlü eğitimde her bireyin eşit şartlarda ve koşullarda eğitimden faydalanması öngörü- lür. Çok kültürlü eğitim kavramı felsefik olarak saygı, sevgi, eşitlik, empati, hoşgörü gibi özelliklerin benimsetilmesini amaçlar. Aynı ortamda yer alan bi- reylerin farklı kültürel değerlerinin önemli görüldüğü, eşit bir şekilde eğitim olanaklarının sağlandığı ve bulunulan ortamdan eşit şekilde faydalanılması noktasında imkân sağlayan çok kültürlü eğitimin benimsendiği okullarda ve- rimli ve etkili olabilmektedir (Ramsey, 2018).

Çok kültürlülük okula başlamanın ilk basamağı olan erken çocukluk eğiti- mine yansıtılması ve uygulanması bu dönem çocukların henüz bir korku veya önyargıyla tanışmamış erken çocukluk dönemi çocuğu için önemlidir. Erken çocukluk döneminde bulunan bu çocukların barış, uyum ve huzur içerisinde zaman geçirmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda farklı yerler ve kültürler tanıtı- labilir, akıllarında farklı kültür ve kültürel özellikler hakkında merak ve ilgi uyandırılabilir. Toplulukları ayrı düşüren birbirinden uzaklaştıran özeller ye- rine, toplulukların ortak özellikleri, farklılıkların birer zenginlik olduğu gibi konular üzerinde durulması ve farklılıklar konusunda çocuklara olumlu bir ba- kış açısı edindirilmelidir. Farklı olandan korkmak yerine farklılıkları anlamalı ve kültürel zenginliklerin farkına varılmalıdır. Erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahip olduğu için bu dönem çocuklara çok kültürlülük noktasında olumlu bakış açısı edindirilmeli ve çok kültürlülük benimsetilmelidir (Bayn- ham, 2016; Ramsey, 2018; Seldin, 2014).

## **2.2. Çok Kültürlü Eğitimin Erken Çocukluk Programına Yansımaları (2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı)**

Türkiye’de uygulanmakta olan programların tümü birbirini tamamlayıcı ve bir sonraki eğitim kademesini destekleyecek ve öğrenciyi bir üst kademeye hazırlayacak niteliktedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Türkiye’nin eğitim sisteminin ilk basamağı olarak erken çocukluk eğitimi ele alınmaktadır. Erken çocukluk eğitimi çocukları beden ve zihnen ve duygusal açıdan gelişimlerini sağlamaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini sağlayarak iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, şartları elveriş- siz çevrelerden gelen çocuklara uygun ortam sağlamak ve eşit eğitim

olanakları sağlamak, bu dönem çocuklarını ilkokula hazırlamak, toplumsal hayata uyum sağlamalarını destekleme gibi amaçlar erken çocukluk eğitimi programının temel hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda, çok kültürlü eğitimin tanımına bakıldığında farklı kültürel özelliklere sahip, farklı cinsiyet seçimlerine sahip, farklı din, dil, ırk, sosyo-ekonomik durum, cinsiyete sahip bireylerin akademik açıdan birbirlerine eşit bir şekilde demokratik bir eğitim ortamı sağlanarak eşit şekilde birbirlerinin haklarını koruyarak eğitim görme imkânı sağlamak yer almaktadır. Çok kültürlü eğitimde çocuk kendine ve çevresinde bulunan insanların farkındadır ve bu insanlara saygı duyar, kişisel özellikler hakkında yorum yapar ve bu özelliklerin farkında olup bu özelliklere saygı duyar. Çocuk kendinden farklı insanlarla iletişime geçer. Çocuğun çok kültürlülük bağlamında iletişime geçmesinde en önemli şartlar; çevre, mekân ve zamandır (APA, 2002; Ameny-Dixon, 2004; Banks, 2013; Dimitrius & Mazzarella, 2008). Bu açıklamalar ışığında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde sosyal ve duygusal gelişim alanında bulunan kazanımlardan 1, 2, 6, 8 ve 9. Kazanımlar ve dil gelişim alanında ise 5. kazanımın bu tanıma uyumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim programında bahsi geçen kazanımlar Ek-1 de yer almaktadır. Ayrıca etkinlik çeşitleri ve açıklamaları başlığı altında yer alan etkinliklerde (Sanat, Türkçe etkinlikleri) çok kültürlülüğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerde sanat etkinlikleri kısmında; çocuk sanat aracılığıyla kendilerini ifade edebilecekleri, çocuğun kendisini tanıyabileceği, çocuğun kendi kültürünü ve diğer kültürleri tanıyıp daha iyi bir şekilde anlayıp tanınmasına fırsat sunarak farklılıklara saygı noktasında çocuğa yol gösterici olacağı üzerinde durulmuştur. Türkçe etkinliği kısmına bakıldığında ise; öğretmenin çocukların farklı özelliklerini (yaş, gelişim özelliği vs.) dikkate alarak eğitim ortamını düzenlemesi gerektiğini, sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı olan çocukların dikkate alınması gerektiğini ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin özelliklerine uygun olarak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Alan gezisi ile yöresel, kültürel gibi konularda çocukların dikkatlerini çekebilecek mekanlara geziler düzenlenebileceği aktarılmıştır. Programın özellikleri başlığı altında kültürel ve evrensel değerlerin dikkate alındığı bir başlıklandırma bulunmaktadır. Bu başlıklandırmanın içeriğinde toplumsal değerleri tanıma, kültürel ve evrensel değerleri benimseme ve kültürel ve evrensel değerler ile ilgili sorumluluk bilincini aşılama hedeflenmiştir. Programda ayrıca müzik merkezinin de müzik kültürünün oluşmasında önemli katkılarının olabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklarla ilgili Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında alan becerilerine, bütünleşik becerilere, öğrenme

çıkışlarına ve alt öğrenme çıktıklarına değinilmiştir (EK-2). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında ise temel ilkeler ve açıklamalar başlığı altında; çocukların temel becerilerinin desteklenirken ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması, milli ve manevi değerlerin edinimi, eğitim ortamlarının çocukların gereksinimlerine ve bireysel farkındalıklarına uygun olması, kapsayıcı eğitim ilkelerinin göz önünde bulundurulması çocukların gelişim özellikleri ve beceri düzeylerine göre eğitim süreçleri farklılaştırılması, etkinlik süreci planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin olanaklarının da göz önünde bulundurulması, okul öncesi eğitimde demokratik bir ortamın oluşturulması yer almaktadır (MEB, 2024). Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında değerler başlığı altında insani değerlerle birlikte milli ve manevi değerler ele alınmıştır. Bu değerler ve erdemler; adalet, özgürlük, aile bütünlüğü, sabır, çalışkanlık, sağlıklı yaşam, dostluk, saygı, duyarlılık, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, estetik tasarruf, mahremiyet, temizlik, merhamet, vatanseverlik, mütevazılık ve yardımseverlik yer almaktadır (MEB, 2024). Okur yazarlık becerileri başlığı altında kültür okuryazarlığına yer verilmektedir. Maarif modelinde çok kültürlülüğü yansıtan bir diğer başlık ise farklılaştırma'dır. Farklılaştırma başlığı altında zenginleştirme ve desteklemeye yer verilmiştir. Zenginleştirme; çocukların öğrenme deneyimlerini çeşitlendirerek ve derinleştirerek uygulanan bir eğitim modelidir. Burada yer alan bireyselleştirilmiş eğitim, çocukların bireysel ihtiyaçlarına yer vermeye olanak sunmaktadır. Desteklemede ise çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamını daha etkili bir şekilde yönetmeyi amaçlamaktadır. Farklılıkların kabul edildiği ve çeşitliliğin vurgulandığı bir eğitim ortamında her çocuğun sürece katılımı aktif olarak gerçekleşecektir (MEB, 2024). Bu bağlamda bakıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programının çok kültürlülük bağlamında çocukların gelişimlerinin farklılık boyutunda ve her bir çocuğu destekleyerek ilerlemesini sağlayacak şekilde sunulduğu sonucuna varılmaktadır. Maarif modelinde erdem ve değerlere, kültüre, farklılıklara destek sağlamak amacıyla ayrıntılı bilgiler verildiği ve bu ele alınan konuların desteklenerek güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

### **2.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Çok Kültürlülük ile İlgili Yaklaşım ve Uygulamalar**

Erken çocukluk döneminde çok kültürlü eğitim önemli olarak görülmektedir. Bu dönemde çok kültürlü eğitimi önemli kılan nedenler şu şekildedir; cinsiyet farkındalığı, cinsel yönelim, farklı kültüre ait uygulamalar, sosyal



sınıflara karşı farkındalıklar, özel gereksinimliliği fark etme ile ilgili kazanımlar bu dönemde edinilmektedir. Bundan dolayı bu dönem çocuklarının kendilerine ve çevresindeki bireylere karşı farkındalıkları ve sorgulamaları başlamaktadır (Ramsey, 2008a).

Erken çocukluk döneminde çocuklar sosyalleşmeye başladıkları aşamada kendilerinin sahip olduklarını başkalarından olanlarla karşılaştırırlar. Çevresinde bulunan insanlara ne gibi durumlara nasıl tepkiler verdiklerinin gözlemler ve neyin değerli neyin değersiz olduğu hakkında bir çıkarımda bulunurlar. Bu çıkarımlar neticesinde bazı durumlara karşı olumlu bazı durumlara karşı ise olumsuz duygular edinirler. Örnek olarak; bazı çocukların oyuncak seçiminde kendi kültürlerine, ırklarına yönelik tercih yaptıkları ve bazı çocukların farklı ırka sahip çocukların ellerini tutmayı reddettikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada çocukların farklılıklar noktasında sahip oldukları tutumların şekillenmesi aşamasında bulunduğu toplumun sahip olduğu kültürel zenginlik, sosyal medya araçları, kitle iletişim araçları, erken çocukluk döneminde sunulan hizmetler önemli rol üstlenmektedirler (Abdullah, 2009; Duygu, 2023).

Erken çocukluk eğitimde çok kültürlü eğitimin verilmesi oldukça önemlidir ancak çok da zordur. Çünkü bu dönem çocukları somut dönemde oldukları için soyut kavramları anlamlandırma noktasında zorlanabilmektedirler. Bu dönem çocukları gruplandırma yaparken kesin ve iki kısma ayırarak yapar. Örnek olarak; iyi-kötü, katı cinsiyet rolleri, aynı-farklı kişiler... bu gibi ayrıştırmalar/gruplandırmalar çok kültürlülük noktasında oldukça büyük bir engel olmaktadır. Çocuklar ilerleyen dönemlerde ise benzer ve farklı kişilerin birarada yaşayabileceklerini kabul ederler. Bu kazanımlar ise çok kültürlülüğü destekler niteliktedir (Abdullah, 2009; Duygu, 2023). Bu bağlamda ele alındığında çok kültürlü eğitimin erken çocukluk dönemlerinden itibaren verilmeye başlanması önemlidir. Bu noktada erken çocukluk döneminde çok kültürlülüğü destekleyen bazı eğitim modelleri bulunmaktadır. Bu eğitim modelleri; *Head Start*, *Jane Addams Metodu*, *Kimlikli Bebekler* ve *Te Whariki Programı*'dir.

*Head Start Modeli*: Erken çocukluk döneminde Head Start Modeli, çocukların kendi ülkelerinin, farklı toplumların ve dünya üzerinde bulunan diğer tüm insanların ortak ve farklı özelliklerinin farkında olmalarını, bu farklılıkları tanımalarını sağlamalarını, bunlara saygı duyma noktasında bir başlangıç geliştirmeyi hedeflenmektedir. Çocukların tüm bireylerle ilişki olduklarını bu noktada bakış açılarını geliştirmelerini sağlamayı, eşitsizlikler noktasında inceleme yapmasında yardımcı olunmasını, girişkenlik konusunda güven verilmesi bu modelde önemlidir (Ramsey, 2008b). Head Start Modeli'nin en büyük

özelliği kültürel olarak duyarlı bir toplum geliştirmektir (Ramsey, 2008a). Head Start Modeli dört ana temelden oluşmaktadır. Bunlar; sağlık, eğitim, aile katılımı ve sosyal hizmettir (Kınık Kılıç, 2020). Bu modelin sahip olduğu eğitim anlayışına göre çocukların duygusal, zihinsel ve sosyal açıdan desteklenmelerini sağlayan yöntemlerin kullanılması ve özgüvenlerinin desteklenmesi sağlanmalıdır. Head Start modelinin ilk ortaya çıkış aşamasında sosyo-ekonomik açıdan düşük seviye bulunan ailelerin çocukların eğitimleri hedef alınırken bu ailelerin sağlık hizmetlerine ulaşması noktasında desteklenmeleri önem taşımıştır. Sağlık olarak ele alındığında sadece fiziksel sağlık değil zihin ve ruh sağlığına da önem verilmiştir. Ebeveyn katılımına da oldukça önem veren Head Start yaklaşımında, özellikle öğretmenlerin göçmen çocukların velileriyle görüşme zorunlulukları vardır. Ailelerin ihtiyaçlarını temel alan bu yaklaşımda çocukların çok kültürlülük bağlamında desteklenmesi için aile eğitimine de önem verilmiştir (Kınık Kılıç, 2020).

*Jane Addams Metodu:* Jane Addams, 1888’de yapmış olduğu ziyaret neticesinde Ellen Gates Starr ile Hull House’u kurmuşlardır (Knight, 1991). Hull House, göçmenler için bir yer sunmak ve sorunları ile ilgilenmeyi hedefleyen bir organizasyon olarak kabul edilmektedir. Sanayileşme sonucu oluşan büyük göç dalgaları sonucu Hull House için etkenlerden biridir. Hull House’un amaçları sosyal, eğitim, yurttaşlık ve yardımseverlik alanlarında yürütülmüştür (Bruce, 2020; Knight, 1991). Hull House bünyesinde yürütülmekte olan hizmetler şu şekildedir; kütüphane, ücretsiz sağlık hizmeti, ana okulu, el sanatları atölyesi, müzik okulu, fabrika işçileri için yemeklerin hazırlanıp satıldığı bir yer, yemek-dikiş nakış- tamir kursları, çalışan annelerin çocukları için kreş, Amerikan tarihi, psikoloji-hijyen kursları, yetişkinler için gece okuludur (Bruce, 2020). Türkiye’de ise Hull House gibi toplum merkezleri noktasında ilk örnekler “Halkevleri”nde görülmüştür. Halkevleri, 1932 yılında ve başlangıç olarak 14 şehirde açılmıştır. Bunların görevleri ise; ülke ve yerel halkın sorunları fark edilmeli ve çözüm üretilmeli, çözümler için eğitim ve kültür seviyesi yükseltilmeli, bireylere milli kültür düşüncesi benimsetilmelidir. Halkevleri olarak açılan toplum merkezleri çeşitli alt gruplara ayrılarak bakanlığa bağlı kurumlara dönüşmüştür (Doğaner, 2021).

*Kimlikli Bebekler:* Kimlikli bebekler, çocukların hissettiklerini ve kendi dünyalarında neler olduğunu hikayeler aracılığıyla anlatan arkadaşlarıdır. Kimlikli bebeklerin teorik alt yapısında Vygotsky ve Bruner’in kuramları önümüze çıkmaktadır. Bruner; çocuğun bilişsel gelişimini destekleme noktasında en önemli etkenin çocuğa fırsat sağlanması ve çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmasını sağlamasıdır. Vygotsky, çocuğun çevresiyle aktif olmasını kişisel

gelişimiyle ilişkilendirmektedir (Çetin, 2020). Kimlikli bebeklerin etkinlikleri şu aşamalardan meydana gelmektedir; çocuk ve kimlikli bebek arasında bağ oluşturmak, bebek için oluşturulan hikayelerde eşitlik, farklılıklara saygı ve adalet konularını çocuğa açıklamak, bebeğin sorunu için çocukta empati duygusunu geliştirmek, sorunu düşündürmek ve çözüm bulmasını sağlamak, çocuğa her aşamada eleştirel düşünme fırsatı sunmak, değerlendirme yaparak etkinliği sonlandırmak (Kuru Şevik, 2020).

*Te Whariki Programı:* Bu program 1980 yıllarında ilk kez ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Yeni Zelanda Başkanı David Lange, tüm eğitim kademelerinin eşit önem ve statüye sahip olması gerektiğini savunmuştur. Erken çocukluk eğitiminin önemine vurgu yapan başkan bu dönem çocukların potansiyellerinin maksimum seviyeye çıkmasının uygun programlar ve müdahaleler dahilinde olacağını aktarmıştır (Özoğul, Yıldız & Durmuşoğlu, 2021). Bu kapsamda Te Whariki Programının amaçları şu şekildedir; program dahilinde tüm çocukları kapsamak, ruh ve beden gelişimlerine katkıda bulunmak, çocuk ve ailelere yönelik aidiyet duygusunu vurgulamak, çocuğun çevresini keşfetmesini ve eleştirel bakış açısı kazanmasını sağlamak, çocukları erken müdahale programlarıyla olabilecek tehlike ve tehditlere karşı korumak, farklılıkların korunmasını ve yaşatılmasını sağlamaktır (New Zealand Ministry of Education, 2016 akt. Özoğul, Yıldız & Durmuşoğlu, 2021).

### **3. Çok Kültürlü Eğitim ve Öğretmen**

Çok kültürlü eğitimin en önemli temel yapı taşlarından biri olarak öğretmenler kabul edilmektedir. Diğerleri ise program ve öğrencidir. Öğrenci çok kültürlülüğün varlık sebebidir. Okul, çok kültürlülüğün yaşadığı bina dışında, çok kültürlülüğün yaşadığı bir ortam olarak sunulmaktadır. Bunlara okulun çalışanları ve idari kadrosu ise destek güç olarak ele alınabilmektedir.

#### **3.1. Çok Kültürlü Öğretmenin Rolü ve Yeterlilikleri**

Çok kültürlü eğitim, eğitim süreci içerisinde çok kültürlülüğü inşa etme noktasında önem taşımaktadır. Bu süreç içerisinde önem taşıyan unsur, farklılıklara saygı duymak ve aynı ortam içerisinde ortak paydaşlarda anlaşma sağlayarak saygılı bir ortam yaratmaktır. Bu ortamlarda çok kültürlülük bağlamında uygun bir eğitim ortamı sağlamak, ortam içerisinde bulunan kişilerin farkındalık düzeylerini arttırmak, çok kültürlülük kapsamında araştırmaların yürütülmesi her bir bireyin sorumluluğunda bulunmaktadır. Bu bireylerin de bu noktada birleşip bu düzeye ulaşabilmeleri için öğretmenlerin rolü ve yeterlilikleri önem taşımaktadır (Başbay & Kağnıcı, 2011).

Çok kültürlü eğitimlerin temel alındığı sınıflarda öğretmen yeterlikleri konusunda farklı fikirler bulunmaktadır (Karadağ, 2019). Öğretmenlerin çok kültürlülük noktasında yeterlikleri ele alındığında ilk olarak kendi kültürel değerleri bilmeleri gerektiği fikri bulunmaktadır. Kendi kültürel değerleri noktasında bilgiye sahip bireylerin farklı kültürleri anlayıp anlamlandırabilmelerinin daha kolay olabileceği fikri vurgulanmaktadır. Çok kültürlü eğitim ortamlarının özelliklerinden biri olan farklılıklara sahip bireylerin birarada bulunması, birbirlerine saygı duymasıdır. Bu noktada öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin farklılıklar noktasındaki duyarlılığı, çok kültürlü eğitim politikalarını uygulama ve başarılı olması önemli olarak görülmektedir (Kahvecioğlu, 2022).

Bennet (2007), öğretmenlerin kültürler arasında öğrencilerin sahip oldukları yeterlikleri geliştirme noktasında destekleyici olması gerektiğini savunmuştur. Ek olarak öğrencilerin sosyal açıdan gelişmelerine destek olmak için eleştirel ve nesnel olarak düşünmelerine teşvik edici olmalıdır. Öğretmenlerin sadece bir eğitimci olarak değil de motivasyon açısından destekleyici bir role sahip olması beklenmektedir. Öğretmenler farklılıklar noktasında ılımlı bir hava oluşturmalı, çok kültürlülük açısından pozitif düşüncelerini ifade etmeli ve öğrencilerin çok kültürlülük açısından gelişmelerini desteklemelidir. Bu bağlamda öğretmenin sosyal, çok kültürlülük açısından pozitif bir bakış açısına ve aktif özelliklere sahip olmalıdır.

Çok kültürlü öğretmenlerin en önemli özelliğinin duyarlılık olduğu karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisinde başarılı olan öğretmenler, duyarlı, çeşitli bilgileri sentezleyen ve çeşitlilikleri öne çıkarma noktasında yüksek beceriye sahip bireyler olarak kabul edilmektedir (Keengwe, 2010). Çok kültürlü eğitimde de öğretmenlerin kültürel açıdan yüksek duyarlılığa sahip bireyler olması beklenir (Kahvecioğlu, 2022). Irvine & Armento (2001)'ya göre çok kültürlü öğretmenlerin bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler:

- Öğretmenler, farklılıkları/çeşitliliği değerli görmeli,
- Demokratik, eşitlikçi, anlayışlı bir öğretmen olunmalı ve bu anlayışlar sınıfta öğrencilere hissettirilmeli,
- Kültürel açıdan duyarlı olan öğretmenlerin farklılıkları değerli görmeli ve sınıfa hissettirmeli,
- Kültürel açıdan duyarlı olan öğretmenlerin aldıkları sorumluluk ve görevleri öğrenciler için verimli etkili bir eğitim ortamı oluşturmalı,
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla destek grupları oluşturmalı,

- Öğrenim sürecinde ele alınan kazanımların tüm öğrenciler adına değerli olduğuna inanılmalı,
- Öğretmenler, öğrencilerin kaynak ulaşımı noktasında öğrenciler arasında eşitlik sağlamalı ve öğrencilere fırsatlar sunmalı,
- Öğretmenler, eğitim, yöntem ve tekniklerinin belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate almalı,
- Öğretmenler, öğrencilerin en düzeyde akademik beceriye sahip olacağına inanarak. Bu düzeyde beklenti içerisinde olmalıdır.

Başbay, Kağnıcı & Sarsar (2013)'a göre öğretmenler çok kültürlülük açısından gerekli olan bilgi, tutum ve beceri gibi temel özelliklere sahip olmalıdır. *Bilgi* boyutu; farklı kültürler ve değerler hakkında bilgiyi, öğrencilerin öğrenme biçimleri hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. *Tutum* boyutunda; farklılıklara karşı tutumu ve çok kültürlü bir bakış açısı edinmeyi, *beceri*; öğrencilerin çok kültürlülüğe bakış açısını evrensel açıdan olumlu bir şekilde biçimlendirmeyi, farklılıkları kabul edici, farklılıklara sahip bireylere karşı empati geliştirmeyi temel almaktadır.

Villegas & Lucas (2002)'a göre çok kültürlü öğretmenin özellikleri ise şu şekildedir; sosyal ve kültürel bilgiye sahip olmak, bireylerin farklılıklarını görebilmek ve farklılıktan kaynaklı problemlerin çözülebileceğini kabul etmek, okulun çok kültürlü bir ortam olduğunun kabul edilmesi ve bu doğrultuda sorumluluğu kabul ederek yerine getiriyor olmak, öğrencilerin öğrenme stillerine saygı duymak ve destek olmak, bireyi tüm yaşam alanlarıyla tanımak, öğrencinin öğretim sürecini farklı şekillerde tasarlayabilmektir.

Farklı araştırmacıların farklı şekillerde tanımladığı bu özellikler öğretmenin farklılıklar açısından tüm alanlarda önyargısı olmadan ve olumlu bakış açısına sahip olması, çok kültürlü eğitim süreci içerisinde kültürel açıdan duyarlı, farklılıklara değer veren, farklılıklar ve çeşitlilik noktasında olumlu görüşlere sahip olarak bunu sınıf ortamına yansıtan, öğrencilere kaynaklara ulaşım noktasında eşit imkanlar sağlayan, öğrencilerin farklı geçmişten geldiklerini kabul ederek hazırbulunuşluklarını dikkate alarak eğitim ortamını düzenleyen bireyler olarak kabul edildiği sonucu çıkarılabilir.

### 3.2. Çok Kültürlü Öğretmen Eğitimi

Geçmişten günümüze doğru eğitim sürecinde bazı değişikliklerin meydana geldiği bilinmektedir. Eğitim süreci geçmişte daimcilik ve esasicilik eğitim felsefesini temel alırken, günümüzde ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ele alınmaktadır. Bu sürece bağlı olarak öğretmenlerin de rolleri değişiklik göstermiştir. Öğretmenler bu felsefik değişimle çocukların

kendilerini tanıyıp sahip oldukları potansiyelleri maksimum seviyeye taşımaları için verimli bir eğitim ortamı oluşturmakla görevlidirler. Daimici ve esası eğitim anlayışında öğretmenler tüm çocukların aynı özelliğe sahip olduğu, benzer geçmişten geldiklerini, aynı tür beklentilere sahip bireyler olarak kabul eder ve bu doğrultuda davranış sergilerdi. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin hâkim olduğu günümüzde ise öğretmen, her bir çocuğun biricik olduğunu, farklı geçmişe sahip olduğunu, farklı özelliklere sahip olduğunu kabul eder. Her bireyin farklılığının kabul edildiği eğitim sisteminde öğretim süreci çeşitlenerek çocukların beklentileri de çeşitlenmektedir. Bu bağlamda ırksal, cinsel, kültürel vs. farklılıklara saygı duyabilen eğitimcilerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Polat, 2009). Farklılıklara sahip bireylerin birarada bulunduğu ortamda eğitim sürecini devam ettirebilecek öğretmenlerin, bu farklılıkların farkında olması, farklılıklar hakkında bilgi sahibi olması, farklılıklara problem gözüyle bakmaması ayrıca eğitim ortamını zenginleştirme ihtiyacı meydana çıkmaktadır (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). Çok kültürlülüğü yansıtan bir eğitim ortamının hazırlanması, çok kültürlülüğe ait çalışmaların ilerletilmesi ve çocukların çok kültürlülük bağlamında farkındalıklarının üst seviyeye çıkarılması bu eğitim sürecinde yer alan her paydaşın sorumluluğundadır. Ancak öğretmenlerin bu sorumluluğu daha fazla yükledikleri görülmektedir (Başbay & Kağnıcı, 2011). Bundan dolayı öğretmenlerin çok kültürlü bakış açısına sahip olması çok önemlidir.

Banks (2008), öğretmen yetiştirme programlarının kültürel farklılıklara açık, farklı değerleri anlayan ve farklı değerleri yaşatan öğretmenlerin yetiştirilmesini önemli görmüştür. Çünkü gelecek nesillerin çok kültürlü bakış açısına sahip olmalarını sağlayacak kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü bir bakış açısı edindirebilmesi için öncelikle kendilerinin bu bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden bu bağlamda eğitim ortamını göz ardı etmeyecek şekilde bilgi sahibi olmaları, çok kültürlü bakış açısı edinmeleri ve eğitim ortamında uygulayabilir yeterlikte olmaları gerekmektedir. Bunun içinde gerekli öğretmen eğitimleri almaları gerekmektedir. Amerika, uzun yıllardan itibaren çok kültürlü öğretmen eğitimini yasal olarak gerekli olduğunu kabul etmiştir. Amerika’da NCATE (*Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu*) altı temel standarta sahip öğretmen eğitiminde “*Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri*” olarak bir standart belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin güven belgesi için çok kültürlülük konusunu içeren dersler seçmesi gerekmektedir (NCATE, 2008). Currie (1981) ise çeşitliliğin bulunduğu topluluklarda öğretmen eğitimi için ele alınması gereken gerekliliklerin varlığını savunmuştur. Bunlar; eğitimde her çocuk birey olarak kabul edilmeli, çok kültürlülük bir gerçek olarak ele alınmalı, çocukların benzerlik

ve farklılıkları kabul edilmeli, çocukların düşünmelerine yardımcı olunmalı, okul ve öğretmen tarafında çocuk olduğu gibi kabul edilmelidir.

Villegas & Lucas (2002), çok kültürlü eğitim farkındalığına sahip öğretmenlerin bazı özelliklerinin bulunduğundan bahsetmiştir. Bu özellikler; sosyo kültürel açıdan bilinçli, tüm çocuklardaki öğrenme kaynaklarını görebilen, okulun bütün çocuklara eğitsel açıdan zenginlik ve farklılık sağlama noktasında kendi sorumluluğunun farkında, çocukların bilgiyi ne şekilde yapılandırdığının farkına varabilen, çocukların yaşamları hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi destekliyor olsalar bile çok kültürlü bir eğitim ortamı sağlama noktasında bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmayabilirler (Smith, 2009). Ancak çok kültürlü eğitimin uygulayıcısı olarak öğretmenler esas rolü üstlenmektedir (Roux, 2000). Bundan dolayı nitelikli birçok kültürlü eğitim için çok kültürlülük noktasında yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirme konusunda iş, eğitim fakültelerine düşmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda teorik bilgileri edinmeleri yerine çok kültürlü bir eğitim ortamı oluşturulup çok kültürlülüğü içselleştirmeleri sağlanmalıdır (Teresa & Pivera, 2004). Öğretmenler çok kültürlülük konusunda kapsamlı bir uygulayıcı eğitimi almamaları halinde çok kültürlü bir eğitim ortamı oluşturma ve çocuklara çok kültürlülük konusunda etkili bir eğitim verme noktasında zorlanacak ve farklılıklara sahip çocuklar için eşit ve etkili bir eğitim sağlama açısından kendilerine güvenmeyeceklerdir (Gay & Howard, 2000).

Çok kültürlü eğitim modellerinde öğretmen yetiştirme yaklaşımları dört tanedir (Nohl, 2009). Bunlar; *asimilasyonist eğitim, klasik çok kültürlü pedagoji, ayrımcılık karşıtı pedagoji ve kolektif aidiyetler pedagojisidir*. Asimilasyonist eğitim; etnik olarak azınlıkta bulunan grubun eksikliklerini düzeltmek amacıyla hâkim olan topluma uyum sağlamasıdır. Klasik çok kültürlü pedagoji; farklılıkların bir çerçeve dahilinde ve uyum içerisinde yaşamayı uygun görür. Ayrımcılık karşıtı pedagoji; her türlü ayrımcılığa karşı durmasına rağmen farklılığı kısıtlı olarak ele almaktadır. Son yaklaşım olan kolektif aidiyetler pedagojisi ise önceki üç yaklaşıma karşı ortaya atılmıştır. Kolektif aidiyetler pedagojisi; kültürel çeşitlilikten yola çıkarak kültürü yalnızca etnik olarak değil geniş bir bakışla ele almaktadır (Nohl, 2009).

### **3.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Çok Kültürlü Öğretmen**

Öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde en önemli bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, aileleri tarafından kendilerine emanet edilen çocuklara karşı eşit şekilde yaklaşarak çocukların gelişimleri için eşit ve hakkaniyetli bir şekilde eğitim ortamı sunmayı hedeflemektedir. Toplum için

aydınlık gelecek ve toplumun gelişim seviyesini yükselten çocukların yetişmeleri için ailelerden sonra en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Toplum için iyi bireylere sahip olma yolu ise iyi bir öğrenen ve öğretmenin birarada durması gerekmektedir (Seferoğlu, 2003).

Eğitim süreci içerisinde daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinden sürece, ilerlemeci eğitim felsefesine erilen bir süreç izlemiştir. Bu süreçte, çocuklara bilgilerin direkt olarak öğretmenler tarafından aktarılması değil, çocukların yaparak, yaşayarak, bilgilere kendilerinin ulaşabileceği bir eğitim süreci temel alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim ortamlarının bu doğrultuda hazırlanmaları ve yönetmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Polat, 2009). Öğretmenler, eğitim süreci içinde farklı yaş gruplarına, farklı cinsiyetlere veya cinsel yönelimlere, farklı sosyo-ekonomik düzeye, farklı ırka, farklı dine, farklı dile vs. sahip çocukların birarada olduğu eğitim ortamında bulunmaktadır. Bu çeşitlilik ve farklılıkların birarada olduğu ve bu farklılıkları kabul ederek ayrımcılığa yer vermeyen, farklı özelliklere saygılı, farklılıklara hassas bir biçimde yaklaşan, önyargısız ve demokratik bir bakış açısına sahip olması beklenmektedir (Olstad, Foster & Wyman, 1983 Akt. Alanay, 2015; Villegas & Lucas, 2002).

Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) tarafından öğretmen eğitimleri gerçekleştirilirken “*farklı öğrencilerle çalışma*” şeklinde bir standart kabul edilmiştir. Öğretmenlerin farklı yaşantıdan ve kültürden gelen öğrencilerle birarada olabilecekleri ve öğrencilere karşı çok kültürlü bakış açısına sahip ve evrensel bir perspektifle yaklaşmaları gerektiği noktasına vurgu yapılmıştır. Öğretmenler, eğitim ortamlarında eşitliği vurgulayan ve uygulayan, çok kültürlülüğü kabul eden bir eğitim sürecini kabul ederek bu bağlamda olanaklar oluşturmaları sağlanmalıdır (Başbay & Kağnıcı, 2011).

Türkiye’de öğretmenler için “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*” ve “*Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*” kabul görmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı bu yeterlilikler doğrultusunda başlıklara yer verilmiştir. “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*” içerisinde *a-b-c-d-e-f* şeklinde altı tane öğretmenlik mesleği genel yeterliğine değinilmiştir. Bu yeterlikler; *kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisidir* (MEB, 2017a). Kişisel ve mesleki değerlere göre öğrenciler biriciktir ve birey olarak görülüp değer verilir. Öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıkları, ilgileri, ihtiyaçları vs. dikkate alınarak en üst düzeyde öğrenim sağlanır. Alt yeterlikler; öğrenciyi değer verme, öğrenciyi anlama ve saygı



gösterme, ulusal ve evrensel değerlere önem vermeye yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin, öğrencilere değerli olduklarını hissettirmesi, öğrencinin kendisinin ve özelliklerinin fark ettirilmesi, öğrencinin haklarını ve demokrasi ilkelerini benimsemeleri amaçlanmıştır. Öğrenciyi tanıma; öğretmen öğrenciyi, ailesini, öğrencinin yaşadığı ortamı, sosyo-ekonomik düzeyini bilir ve bu doğrultuda davranır. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve bu şekilde eğitim ortamı düzenlenip çeşitlendirilmelidir. Ele alınan bu yeterliklere bakıldığında öğretmenin öğrenci için çok kültürlülük bağlamında eğitim ortamını sağlamalı, öğrenciyi farklılıkları ve ihtiyaçlarıyla tanımalı ve bu doğrultuda öğrenciyle ilişki kurarak ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ortamını ve öğrenme sürecini şekillendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenmenler için bir diğer yayınlanmış olan “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”nde yedi tane öğretmen yeterliğine yer verilmiştir. Bunlar; *gelişim alanları, ailelerle katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, mesleki gelişim sağlama, okul ve toplumla iş birliği yapmadır*. Gelişim alanları; öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınır, tüm gelişim alanları dikkate alınacak şekilde planlama sağlanır, eğitim ortamları çocukların ihtiyaçlarını, ilgilerini ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak düzenlenir, materyaller hazırlandığı aşamada çocuklardan görüş alınır, demokratik bir şekilde sınıf ortamı hazırlanır, farklı ülkelerde uygulanmakta olan erken çocukluk uygulamaları ele alınır, farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklar için düzeyleri, hızları dikkate alınarak öğrenme süreci planlanır. Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitiminde öğretmen, ailelerin farklı kültürel etkinliklere katılma noktasında rehber konumundadır. Yaratıcılık ve estetikte, öğretmen çocuğun yaratıcılık uğraşına, özgün düşüncelerine ve farklı fikirlerine saygı duyarak destekler. Değerlendirme noktasında öğretmen çocuğu özgün araçlarla değerlendirir. Bu noktada çocuğun gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alır. Okul ve toplumla iş birliğinde ise okulun kültür ve öğrenme merkezi için bir ortam olabilmesi için toplumla iş birliği içerisindedir. Okulun çevresi ve sosyo-ekonomik açıdan gereksinimleri belirlenir (MEB, 2017b). “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” incelendiğinde çok kültürlülük bağlamında bazı yeterlikler yer almaktadır. Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin çok kültürlülük açısından gerekli hassasiyete sahip olmaları ve öğrencilere, ailelere, okula, sosyal çevreye çok kültürlü bir bakış açısıyla yaklaşmaları gerektiği noktasında üzerinde durulmuştur. Bu şekilde eğitim ortamı ve süreci saygı, sevgi, önyargısız, hoşgörünün ve demokratik bir ortamın işlerlik kazandığı bir yer olacaktır.

#### 4. İlgili Araştırmalar

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk dönemi ve öğretmenleri ele alan çok kültürlülük ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu (Şentuna, 2011; Aktın, Karakaya, Türk & Aslan, 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmaların öğretmenlerle ilgili olduğu (Kaya & Söyleme, 2014; Sezer & Kahraman, 2017; Güngör, Buyruk & Özdemir, 2018; Ateş, 2021; Aslan, 2023; Yılmaz, 2023; Samuels, 1994; Jae-Kyung, 2000; Walters, 2007; Yenlin Miranda, 2008; Park, 2010; Phoon, Abdullah & Abdullah, 2013; Bartelo, 2014; Park, 2014; Vittrup, 2016; Guo, 2017; Aragona-Young & Sawyer, 2018; Pourdavood & Yan, 2020; Zain, Basir & Mustafa, 2020) sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Erdem, 2017 yılında yapmış olduğu çalışmada; eğitim ve öğretim süresince en önemli sorunun dil olduğu, öğretmenlerin yabancı öğrenciler için içerik düzenlemesi yapmadığı ayrıca değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir şekilde davranmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akınlar & Doğan (2017)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre, çok kültürlü eğitimi uygulayabilmek için öğretmenlerin özel olarak eğitim almaları gerektiği sonucunu elde etmiştir. Etkili bir şekilde çok kültürlü bir eğitim sağlamak için öğretmenlerin farklı kültürlere ait örnekleri kullanması ve farklı değerlere duyarlı bir şekilde öğretime önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altıntaş (2018)'in araştırmasında öğretmenlerin mülteci çocukların karşılaştıkları sorunlarını araştırmıştır. Elde edilen sonuca göre mülteci çocukların en çok dil sorunu ile karşı karşıya kaldıklarıdır.

Güngör & Şenel (2018) yapmış oldukları araştırmaya bakıldığında; öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin sosyal çevrelerini anlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin derslerde zorluk yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri buna bağlı olarak akademik anlamda başarısızlık yaşadıkları sonuçları elde edilmiştir.

Çorapçı'nın 2021 yılında yapmış olduğu çalışmasında amaç çok kültürlü okullarda iletişim ve etkileşim yönünden diğer okullardan farklılığı, kültürel çeşitliliğin bulunduğu okullarda iletişim durumunu ortaya koymak ve bu okullardaki iletişim olumlu ve olumsuz yönlerini saptamaktır. Sonuç olarak öğretmenlerin farklılıklardan dolayı iletişim boyutunda zorluk yaşasalar bile kendilerini geliştirme noktasında gayret ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2023)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim bağlamında sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalarını konu alan

çalışmasında sığınmacı öğrencilerin tanınması için izlenen yolun gelişi güzel ilerlemesidir. Ayrıca öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerle yaşadığı en önemli sorunun dil olduğu ancak öğretmenlerin bu noktada öğrenciyi tanımak için herhangi bir çaba harcamaması, tanışma sürecini tanışma sohbetleriyle aktarması elde edilen diğer sonuçlardır.

Ng, Chai, Chan & Chung (2021)'un ele aldıkları çalışmalarında azınlık anaokullarında öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı bir öğretim sağlayabilme yeterliklerinin incelenmesidir. Sonuç olarak; azınlık okullarında görev yapan öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine cevap vermek amacıyla öğretim yöntemlerini uyarlama noktasında yeterli oldukları ancak çok kültürlü program tasarlama ve materyalleri eğitim sürecine dahil etme noktasında yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Pourdavood & Yan (2020), yapmış oldukları çalışma nitel bir çalışmadır. Bu çalışmaya göre 12 öğretmenin çok kültürlü durumlara karşı bakış açılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin ve tartışmaların öğretmenlere farklı bakış açıları edindirdiği ve öğretmenlerin sınıf içerisinde uyarlama ve değişiklik yapma fırsatı sağladıklarıdır.

Yıldırım & Muyo Yıldırım (2019) tarafından Kosova'da yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yapılan uygulamaların farklı değişkenlere göre farklılaşmaları üzerinde durulmuştur. Çalışma 975 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, seviye, anadil ve branşın öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalara göre anlamlı şekilde farklılaştığıdır.

## 5. Etkinlik Örnekleri ve Öneriler

Çok kültürlü eğitim, çocuğun sahip olduğu tüm özellikler ve farklılıklarıyla kabul edildiği ve eşit eğitim imkânının sağlandığı bir ortamda eğitim görmesinin sağlandığı bir süreçtir. Ek olarak bilinçli toplumlar oluşturulması noktasında tüm kültürlere karşı duyarlı ve saygılı olan bütünlüğü temel alan bir politika olarak tanımlanmaktadır. Çok kültürlü eğitimin amacı, farklı bireylere saygı duyan, farklı yaşam biçimlerini, düşünceleri, bireysel farklılıkları önyargısız benimseyen bireylerin yetiştirilmesidir (Ramsey, 2018). Bu hedeflere ulaşmak için çocukların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, doğaçlama yapabilecekleri ve imkanları sağlayacak bir ortamın sağlanması gerekmektedir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, 2006). Bu doğrultuda erken çocukluktan itibaren çok kültürlü eğitime başlanmalıdır. Bu çerçevede çok

kültürlülük bağlamında öneri ve etkinlik örneklerine değinilmeye çalışılmıştır. Öneri ve etkinlikler:

- Çocuklara farklı ırklara sahip insanlara ait resimler gösterilebilir. Çocuklardan resimle ilgili yorum yapmalarını, hikâye oluşturmalarını vs. istenebilir. Farklılıklar hakkında görüş bildirme noktasında cesaretlendirilebilir.

- Çocuklara isimleriyle ilgili sorular önceden verilir. Aileleriyle tartışmaları istenir. İsimlerinin hikayeleri, anlamları gibi noktalarda bilgi edinmeleri sağlanır ve sınıf ortamında sohbet ortamı oluşturularak kendilerini ifade etmeleri sağlanabilir.

- Farklı özelliklere aile resimler, oyuncaklar, materyaller çocuklarla paylaşılabilir ve bu paylaşılan öğelerin gruplandırılması istenebilir. Gruplandırma yaparken çocuğun nelere dikkat ettiği gözlenir ve bu konuda çocuğa sorular yöneltilebilir.

- Çocuklardan kendilerini ve sevdiği arkadaşlarını resmetmeleri istenebilir. Etkinlik sonunda resim hakkında çocukla sohbet edilebilir. Çizdiği kişilerin özellikleri hakkında sohbet başlatılabilir. Çizim yaparken nelere dikkat ettiği konusunda çocuğun düşünceleri alınır.

- Sanat etkinlikleri sürecinde pek çok renk çocuklarla paylaşılabilir. Çocukların renkleri kullanırken hangilerine yoğunlaştıkları, farklı renklere ne sıklıkla yer verdiği ve sürekli aynı rengi kullanıp kullanmadığı hakkında tepkisine bakılabilir.

- Etkinlik süreçlerinde eş seçme ya da grup olma yoluyla çocuğun arkadaş seçiminde nelere dikkat edebileceği gözlemlenebilir.

- Çocuklara gerekli malzemeler verilerek kendi kuklalarını yapmaları sağlanabilir. Kukla yaparken nelere odaklandığı, ten rengi seçimi, saç rengi seçimi gibi özellikler incelenebilir.

- Çocukların gruplandırması sağlanır ve kendilerini birbirlerine anlatmaları için belli bir süre verilebilir ve her çocuk kendi grup olduğu arkadaşının özellikleri hakkında sohbet başlatarak arkadaşının tanır. Tanıtma sürecinde nelere odaklandığına dikkat edilir.

- Farklılıkları temel alan hikâye kitapları okunabilir. Okunan kitap hakkında çok kültürlülüğü yansıtacak sorular çocuklara yöneltilip sohbet etmeleri sağlanabilir.

- Ekonomik açıdan çocukların görüşlerini öğrenebilmek amacıyla çocukların ebeveynlerinin kendi mesleklerini anlatabilecekleri aile katımlı etkinlikler düzenlenebilir. Çocukların büyüünce hangi mesleği yapmak istedikleri ve nedeni sorulabilir.

- Farklı dil, din, ırk, gelenek-göreneklere içerisinde barındıran animasyonlar, belgeseller izletilebilir ve bunlar izlendikten sonra çocuklara neler düşündüklerini veya hissettikleri sorulabilir.
- Çocukların farklı bir dile sahip bireylerle nasıl anlaşabilecekleri konusunda doğaçlama yapımları sağlanabilir.
- Sınıf veya okul içerisinde farklı kültürleri yansıtacak özel bir alan/köşe/merkez (kıta yap-bozu, farklı ten rengi sahip bebekler, tarihi çağlara ait resimler ve bu çağda yaşayan insanların resimleri, farklı cinsiyette bebekler) oluşturulabilir.
- Büyük grup etkinliği olacak şekilde bir kent tasarlanabilir ve bu kentte nasıl insanları bulunabileceğine dair sohbet edilebilir.
- Hayvan türlerinin neden birbirlerinden farklı olduklarına ilişkin çocukların görüşleri istenebilir. Çocuklardan her birinin bir hayvan seçmeleri ve özelliklerini aktarmaları istenebilir.
- Farklı duygular (üzgün, kızgın, mutlu vs.) çocuklar tarafından doğaçlama yoluyla sergilenebilir.
- Görme engelli bir bireyin yaşadığını hissedebilmek için çocukların gözleri kapatılabilir ve bu şekilde cisimlere dokunarak cisimleri tanıması sağlanabilir. Ya da sesler dinletilip neye ait olduğu sorulabilir.
- Çocuklara işaret dili ile ilgili birkaç temel kelime öğretilir. İşaret dili eğitimine ait eğitimler izletilebilir. İşaret dilinde öğrenilen kelimeler sınıfta çocuk tarafından arkadaşlarına gösterilebilir. Her çocuk öğrendiği kelimenin işaret dilindeki görselini bilmeyen arkadaşına öğretebilir.
- Türkiye'nin farklı bölgelerine ait yemekler hazırlanıp çocuklar ve aileleriyle birlikte sınıfta sunum yapılabilir. Yemeklerin tarifleri paylaşılabilir. Yörelere geleneksel halk oyunları sınıfta sergilenebilir.

## KAYNAKÇA

Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/publications/Journal12-1/12-1-11.pdf>

Agada, J. (1998). Multicultural education and the emerging paradigm: An essay in cultural epistemology. *The Urban Review*, 30(1), 77-95.

Akcaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. & Aslan, Y. (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (4).

Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.

Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.

American Psychological Association (APA). (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. 19.01.2024 tarihinde [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglefindmkaj/vi-ewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.apa.org%2Fabout%2Fpolicy%2Fmulticultural-guidelines-archived.pdf&clen=327416](https://efaidnbmnnnibpcjpcglefindmkaj/vi-ewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.apa.org%2Fabout%2Fpolicy%2Fmulticultural-guidelines-archived.pdf&clen=327416) adresinden erişilmiştir.

Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and teaching*, 24(5), 465-486.

Aslan, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük algılarının sporda sosyal bütünleşmeye etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.

Ateş, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Au, W. (2009). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice: Rethinking Schools*.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yay.

Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.

Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Cev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5.baskı). Pearson Education.

Banks, J. A. (2019). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* içinde (10.baskı, ss.3-24). John Wiley & Sons.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education; issues and perspectives* (7th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

Banks, James A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.) Boston: Pearson Education.

Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers’ multicultural knowledge, skills, and classroom environment*, Doctorate, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3640697).

Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.

Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8/3, 47-60.

Baynham, J. H. (2016). *Çocuğun ayak izinden montessori eğitiminin tarihsel süreci, felsefesi ve uygulaması*. İstanbul: Optimist.

Bozkurt, A. Y., ve Alcı, B. (2013). *Multicultural Competence Level of University Instructors: A Perspective from a Turkish Context*. 30.12.2023 tarihinde <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1622> adresinden erişilmiştir.

Brady, J. S. (2014). *The impact of multicultural education training for pre-service teachers*, Doctorate, Walden University, Minnesota.

Brown, M. N. (2007). "Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools", *Intervention in School and Clinic*, 43 (1), 57-62.

Bruce, B. C. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi Hakkında Jane Addams'ın Bize Söyledikleri. Aktan Acar, E. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaığı*, Nobel Akademik Yayıncılık, 261-270.

Cırık, İ. (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

Currie W. (1981). Teacher Preparation for a Pluralistic Society, James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (s.162-174). Washington D.C.: National Education Association of the United States.

Demirdağ, S. (2018). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Dimitrius, J. & Mazzarella, E. W. (2008) *Reading People (İnsanları Okumak)*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Doğaner, Y. (2021). *Halkevleri, Atatürk Ansiklopedisi*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmî sitesi. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/halkevleri/>

Dunn, R. (1997). *The Goals and Track Record of Multicultural Education*. 30.12.2023 tarihinde <http://eric.ed.gov/>: <http://eric.ed.gov/?id=EJ542652> adresinden erişildi.

Duygu, A. (2023). *Göçmen ailelerin çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin çokkültürlülük tutumları, iş doyumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Garcia, E. (05 Haziran 2009). *Multicultural education in your classroom*. 01 Ocak 2024 tarihinde <https://ezinearticles.com/?Multicultural-Education-in-Your-Classroom&id=2439962> adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (1994). "A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education", *NCREL's Urban Education Program*, 7.1.2024 tarihinde



<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. 31.12.2023 tarihinde [http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/DCA\\_Ch8\\_2011.pdf](http://teachingasleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/DCA_Ch8_2011.pdf) adresinden erişilmiştir.

Gay, G. (2002). "Preparing for Culturally Responsive Teaching", *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Gay, G., Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century, *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16.

Gorski, P. C. (1999). *A Brief History Of Multicultural Education*. 31.12.2023 tarihinde [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html) adresinden erişildi.

Guo, K. (2017). İmmigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal of Cultural Diversity*, 24(1), 13-19.

Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim- öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124- 173.

Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-836.

Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York, NY: McGraw-Hill.

Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw Hill.

Jae-Kyung, Y. (2000). *Early childhood teachers' beliefs and practices regarding multicultural and antibias education*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 9998463).

Kadın emeğini değerlendirme vakfı (2016). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. Derin yayımları: İstanbul.

Kahvecioğlu, O. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitimi yönelik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kaya, Y. & Söyleme, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 128-148.

Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.

Kınık Kılıç, E. (2020). Tüm Çocuklar Eşit Şansı Hakeder: Head Start Programı. Aktan Acar, E. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaigi*, Nobel Akademik Yayıncılık, 199-208.

Knight, L. W. (1991). Jane Addams and Hull House: Historical lessons on nonprofit leadership. *Nonprofit Management and Leadership*, 2(2), 125-141. <https://doi.org/10.1002/nml.4130020204>

Kuru Şevik, H. (2020). *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: Bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

McGee Banks, C. A. ve Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152-158.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 03.01.2021 tarihinde [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Foygm.meb.gov.tr%2Fdosyalar%2FStPrg%2FOgretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf&clen=4563544&chunk=true](http://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Foygm.meb.gov.tr%2Fdosyalar%2FStPrg%2FOgretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf&clen=4563544&chunk=true) adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. 03.01.2021 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlilikleri/icerik/257> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. 02.01.2021 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi programı. 10.09.2024 tarihinde <https://meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeline-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr> adresinden erişilmiştir.

Mwonga, C. (2005). "Multicultural Education: New Path Toward Democracy", 15, 1- 17.

Ng, C.S.M., Chai, W., Chan, S.P. & Chung, K.K.H. (2021). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: a qualitative exploration. *Asia Pasific Journal of Education*, 1-20.

Nohl, M. A. (2009). *Ders Kitaplarında Kültürlerarası Eğitim İmkanları*. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (28), 59 -73.

Özoğul, B., Yıldız, E., ve Durmuşoğlu, M. C. (2021). Tarihi, temelleri ve yapısıyla Yeni Zelanda erken çocukluk eğitim programı: Te Whàriki, *International Journal of Eurasia Social Sciences(IJOESS)*, 12(44), 423-446. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2900>

Park, C. C. (2010). *Teaching and learning about racial and ethnic diversity in early childhood classrooms*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3431658).

Park, S. O. (2014). *Multicultural teaching competence of Korean early childhood educators during a period of rapid ethno-cultural diversification*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3640832).

Parks, S. (1999). Reducing the effects of racism in schools. *Educational Leadership*, 56(6), 14-18.

Phoon, H., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, 40(5), 615-632.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.

Pourdavood, R.G. & Yan, M. (2020). Becoming critical: In-service teachers' perspectives on multicultural education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 112-135.

Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions (NCATE). (2008). Experiences Working with Diverse Students. 10. 02. 2024 tarihinde <http://www.ncate.org> adresinden erişilmiştir.

Ramsey, P. G. (2008b). Multicultural Education and Head Start: Empowering Young Children, *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 4(11), 191-205 <https://doi.org/10.1080/15240750802432540>

Ramsey, P. G. (2018). *Çocuklar için çok kültürlü eğitim* (çev. T. G. Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ramsey, P.G. (2008a). History and Trends of Multicultural Education. *NHSA Dialog*: 4(11), 206-214. <https://doi.org/10.1080/15240750802432573>

Ramsey, P.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretme: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Yıldız, T.G., çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Roux, J. L.(2000). "Multicultural Education: A New Approach for a New South African Dispensation", *Intercultural Education*, 11(1), 19-29.

Samuels, V. J. (1994). *Teacher beliefs and classroom practices regarding a curriculum that is multicultural and antibias*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 9518440).

Schmitz, B. (1999). Transforming a Course. *CIDR Teaching and Learning Bulletin*, 2(4), 1–2.

Schmitz, B., Butler, J., Rosenfelt, D. & Guy-Sheftal, B. (2004). Women's studies and curriculum transformation. . J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, 149-167.

Seldin, T. (2014) *Montessori yöntemiyle harika çocuk*. (4. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Sezer, G. O. & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.

Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*: John Wiley & Sons Inc.

Sleeter, C., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education five approaches to race class and gender*. 01.01.2024 tarihinde [http://www.academia.edu/2326563/Making\\_choices\\_for\\_multicultural\\_education\\_Five\\_approaches\\_to\\_race\\_class\\_and\\_gender](http://www.academia.edu/2326563/Making_choices_for_multicultural_education_Five_approaches_to_race_class_and_gender) adresinden erişilmiştir.

Smith E. B. (2009). “Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching”, *Multicultural Education*. 16(3), 45-50.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımlarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Teresa A. W. T. A. ve Pivera, J.A. (2004). Diversity and the Modeling of Multicultural Principles of Education in a Teacher Education Program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.

Villages, A. M. ve Lucas, T. (2002). “Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum”, *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.

Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). *Preparing Culturally Responsive Teachers*. 31.01.2024 tarihinde <http://jte.sagepub.com/>: <http://jte.sagepub.com/content/53/1/20.short> adresinden erişilmiştir.

Villegas, A., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: SUNY Press.

Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education*, 23, 37-41.

Walters, N (2007). *A study of the influence of selected demographic variables on the perceptions of teachers regarding success of students in kindergarten*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3317519).

Yazıcı, S. (2007). “Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çok Kültürlü Eğitim”, Yayınlanmamış Makale.

Yenlin Miranda, L. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3340733).

Yıldırım, S., & Muyo Yıldırım, M. (2019). Investigation of classroom applications for multicultural education in terms of various variables. *Prizren Social Science Journal*, 3(1), 38-49.

Yılmaz, V. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim bağlamında sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamaları: öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Zain, A., Basir, J.M. & Mustafa, M.C. (2020). Malaysian preschool children global readiness in diversity and multiculturalism knowledge. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 9(4), 164-175.

**EK-1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Çok Kültürlülük Bağlamında Kazanım, Gösterge ve Açıklamaları**

<b>Gelişim Alanı</b>	<b>Kazanım</b>	<b>Gösterge</b>	<b>Açıklama</b>
<b>DİL GE- LİŞİMİ</b>	Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri	Çocuğun sohbeti başlatması, düşüncelerini iletirken uygun jestleri kullanması için öğretmen doğru bir model olmalı ve çocukları desteklemelidir. Grup konuşmaları-tartışmaları sırasında çocukların iletişimin karşılıklı ve sıralı olduğunu kavrayabilmesi ve çoğunlukla sıra alarak konuşması için ortam yaratılmalıdır.

---

kullanır.  
Sohbete  
katılır.  
Konuş-  
mak için  
sirasını  
bekler.  
Duygu,  
düşünce  
ve hayal-  
lerini  
söyler.  
Duygu  
ve dü-  
şüncele-  
rinin ne-  
denlerini  
söyler.

---

Kazanım 1. Ken-  
disine ait özel-  
likleri tanıtır

Adını,  
soyadını,  
yaşını, fi-  
ziksel  
özellikle-  
rini ve  
duyuşsal  
özellikle-  
rini söy-  
ler.

Çocukların adı, soyadı ve  
yaşı gibi kimlik bilgilerini;  
cinsiyeti, ten rengi, saç rengi,  
boyu, göz rengi gibi fiziksel  
özelliklerini; ilgi ve tercihleri  
gibi duyuşsal özelliklerini  
ifade edebilmeleri için fırsat-  
lar yaratılmalıdır.

Kazanım 2. Ai-  
lesiyile ilgili  
özellikleri tanıtır.

Anne ve  
babasının  
adını, so-  
yadını,  
mesleğini  
vb. söy-  
ler. Anne  
ve baba-  
sının saç  
rengi,

Evine/ebeveyninin birine ait  
telefon numarasını ve adres  
bilgilerini söylemesi bekle-  
nir. Çocukların aile bireyle-  
rine ait özellikler ile yakın  
akrabalarının isimlerini söy-  
lemesi için fırsatlar sunulma-  
lıdır.

boyu,  
göz rengi  
gibi fi-  
ziksel  
özellikle-  
rini söy-  
ler.  
Teyze ve  
amca  
gibi ya-  
kın akra-  
balarının  
isimlerini  
söyler.  
Telefon  
numara-  
sını söy-  
ler. Evi-  
nin adre-  
sini söy-  
ler.

SOSYAL  
VE DUY-  
GUSAL  
GELİŞİM

Kazanım 6.  
Kendisinin ve  
başkalarının  
haklarını korur.

Haklarını  
söyler.  
Başkala-  
rının  
hakları  
olduğunu  
söyler.  
Haksız-  
lığa uğra-  
dığında  
neler ya-  
pabilece-  
ğini söy-  
ler. Baş-  
kalarının  
haklarını  
korumak

Çocuk Hakları Sözleşmesi  
temelinde çeşitli etkinliklerle  
çocuklarda farkındalık oluş-  
turulmaya çalışılmalıdır. Bü-  
tün etkinliklerde hak temelli  
bir uygulama yapılmaya dik-  
kat edilmelidir. Bu konu ile  
ilgili çocukların düzeylerine  
uygun kitaplar okunmalı,  
görseller incelenmeli, afişler  
sınıfa asılmalıdır.



	<p> için ne yapması gerektiğini söyler.</p>	
<p>Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.</p>	<p>Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.</p>	<p>Çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için uygun etkinlikler düzenlenir. Bu konuda yetişkinlerin model olması ve çaba göstermesi gerekmektedir.</p>
<p>Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.</p>	<p>Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve</p>	<p>Bu kazanımın gerçekleştirilmesine çocuğun kendi ülkesinin kültürünü tanıması ile başlanır ve farklı kültürlerin tanıtımı ile devam edilir. Örneğin, çocuklara her ülkenin bir bayrakla temsil edildiği anlatılır ve kendi ülkesinin bayrağı tanıtılır. Çeşitli etkinliklerde çocukların kendi ülkesinin kültürüne ait bayramlar, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para</p>

farklı  
özellikle-  
rini söy-  
ler.  
Farklı ül-  
kelerin  
kendine  
özgü kül-  
türel  
özellik-  
leri oldu-  
ğunu  
söyler.

gibi özellikleri ele alınabilir.  
Daha sonra bu çalışmalar  
farklı kültürler için de yapı-  
lır. Bunun yanı sıra ülkelerin  
farklı olduğu kadar ortak de-  
ğerleri olduğu da vurgulan-  
malıdır.

---

**\*Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Web: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

**EK-2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Çok Kültürlülük Bağlamında Alan Becerileri, Süreç Becerileri, Öğrenme Çıktıları ve Alt Öğrenme Çıktıları**

<b>ALAN BE- CERİLERİ</b>	<b>BÜ- TÜN- LEŞİK BECE- RİLER</b>	<b>SÜREÇ BE- CERİLERİ</b>	<b>ÖĞRENME ÇIKTI- LARI</b>	<b>ALT ÖĞ- RENME ÇIKTILARI</b>
<b>SBAB5. SOSYAL KATILIM BECERİSİ</b>	SBAB5 .1. Sos- yal Te- mas Oluş- turma	SBAB5.1.SB1. Grup iletişimini başlatmak SBAB5.1.SB2. Grup etkileşi- mine katılmak SBAB5.1.SB3. Grup iletişimine katkıda bulun- mak	SAB.8.Yakın çevresinde oluşan grup- larla (oyun, etkinlik, proje vb.) sosyal temas oluştura- bilme	a) Dâhil ol- duğu oyun/et- kinlik/proje grup çalışma- larında ileti- şimi başlatır. b) Dâhil ol- duğu grubun amaçları doğ- rultusunda yapılacak ça- lışmalar hak- kında görüş- lerini söyler. c) Grup içi iletişimi artır- maya yönelik etkinliklere katılır.
<b>HSAB1. Aktif Ya- şam için Psikomotor Beceriler</b>	HSAB1 .4. Be- den Farkın- dalığı Beceri- leri	HSAB1.4.SB1. Bedeninin far- kına varmak HSAB1.4.SB2. Bedeninin far- kında olarak ha- reket etmek	HSAB.4. Be- den farkında- lığına dayalı hareket ede- bilme b) Bedeninin farkında	b) Bedeninin farkında ola- rak hareket eder.

---

olarak hareket eder.

---

HSAB1.5. Kişisel ve Genel Alan Farkındalığı Becerileri	HSAB1.5. SB1.Genel alanının farkında olmak HSAB1.5. SB2.Kişisel alanının farkında olmak	HSAB.5. Kişisel ve genel alanın farkında olarak hareket edebilme	a) Bedenin alandaki konumunu söyler. b) Genel ve kişisel alanı ayırt eder. c) Hareketlerinde kişisel sınırları dikkat eder.
--	--	--	---

---

**MDB1. Müziksel Dinleme**

---

MDB1.1.Dinleme/İzleme	MDB1.1.SB1.Dinlemeyi/ izlemeyi yönetmek MDB1.1.SB2.Dinlediğini anlamlandırmak	MDB.1. Çeşitli çocuk şarkılarını/çocuk şarkısı formlarını dinleyebilme MDB.2. Dinlediği çocuk şarkılarına/çocuk şarkısı formlarına dair duygu ve düşüncelerini ifade edebilme	a) Kendisine sunulan seçenekler arasından dinleyeceği çocuk şarkılarını/çocuk şarkısı formlarını seçer. b) Seçtiği çocuk şarkılarına/çocuk şarkısı formlarını dinler. a) Dinlediği çocuk şarkılarının/çocuk şarkısı formlarının isimlerini söyler. b) Dinlediği çocuk
-----------------------	--	--	--

---

---

şarkıla-  
rına/çocuk  
şarkısı form-  
larına dair  
duygu ve  
düşüncelerini  
ifade eder.

---

<b>MSB2. Mü- ziksel Söy- leme</b>	MSB2. 1. Söy- leme	MSB2.1.SB2.S öylediğini an- lamlandırmak	MSB.2. Ço- cuk şarkılla- rındaki/ço- cuk şarkısı formların- daki özellik- leri fark ede- rek söyleye- bilme	a) Çocuk şar- kılarının/ço- cuk şarkısı formlarının sözlerini doğru telaf- fuzla söyler. b) Çocuk şar- kılarını/çocuk şarkısı form- larını kalın ve ince/kuvvetli ve hafif ses farklılıkla- rına/yavaş ve hızlı tempo farklılıkla- rına/ritim farklılıklarına göre söyler.
---	--------------------------	--	---	---

---

**\*Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi programı. Web://meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-mode-line-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr.

## ÖZGEÇMİŞ

### **Doktora Öğrencisi, Dilan KENANOĞLU**

Yazar, 2016 yılında Dicle Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği bölümünden lisans derecesinde mezun oldu. 2021 yılında İnönü Üniversitesi okul öncesi eğitimi yüksek lisans programında eğitimini tamamladı. Yüksek lisans mezuniyetinin ardından aynı yıl Trakya Üniversitesi okul öncesi eğitimi doktora programına kabul aldı. Yurtiçinde ve yurtdışında çeşitleri yayınları bulunan yazar, şu an tez aşamasında olup aynı zamanda Diyarbakır'da bir devlet okulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

# ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARI VE DÜZENLENMESİ

İlyas SÖNMEZ<sup>1</sup>

Çokkültürlü eğitim, tüm çocukların dil, din, ırk, etnik grup, sosyal sınıf, cinsel yönelim ve kültürden bağımsız olarak eşit eğitim fırsatlarına sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Banks, 2013; Gollnick ve Philip, 2013). Çokkültürlü eğitim, evrensel eğitim stratejilerinde bulunan saygı, dürüstlük ve özerklik gibi ortak unsurlarla birlikte barış, çevre, adalet, doğruluk gibi resmi unsurları da içinde bulunduran eğitim olarak tanımlanmaktadır (Agostino, 2011; NAME, 2014). Kültürel çeşitlilik, öğrenme ortamını zenginleştirmekte ve kültürlerarası diyaloglar aracılığıyla kültürel hassasiyet gelişimi için potansiyel olarak güvenli bir alan sağlamaktadır. Bununla birlikte, kültürel açıdan çeşitli sınıflarda öğrenme ve öğretme stratejilerini yönetmek çok yönlüdür ve kültürlerarası kapsayıcılığı geliştirmenin gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır. Kültürlerarası kapsayıcılık ise farklı geçmişlerden gelen tüm çocukların bireysel ve kolektif ihtiyaçlarını karşılayan adil, eşit ve anlamlı öğrenme ortamı sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Jokikokko ve Uitto, 2017).

Kültürlerarası kapsayıcı bir öğrenme ortamı, çocukların ve eğitimcilerin kültürel çeşitliliği tanıdığı, takdir ettiği ve genel öğrenme deneyimini zenginleştirmek amacıyla bu çeşitliliği değerlendirdiği bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Markey, Efu Sackey ve Oppong-Gyan, 2020). Çocukların farklı dil, kültür, eğitim ve klinik uygulama geçmişlerinden geldiği sınıflarda bu amacı başarmanın oldukça zor olduğu görülmektedir (Sommers ve Bonnel, 2020). Eğitim felsefelerini ve öğretme uygulamalarını eleştirel bir şekilde gözden geçirmek, çocuk merkezli kapsayıcı öğrenme ve kültürlerarası sınıf yönetimi konusunda daha derin bir anlayış kazanmak için faydalı görülmektedir. Bu durum çocukların farklı bakış açılarını daha kapsayıcı bir şekilde görmelerine olanak tanıyan öğretim ve öğrenme stratejilerinin gözden geçirilmesini teşvik etmektedir (Gay, 2010; Hudiburg, Mascher, Sagehorn ve Stidham, 2015).

Birçok araştırmacı erken çocukluğun, kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi için önemli bir dönüm noktası olduğunu belirtmektedir (Hawkins, 2014; Maniatis, 2014; Murray, 2012; Sotiropoulou, 2019; Souto-Manning, 2013). Bebekler 18 aylıktan itibaren ırksal tercihler sergilemekte ve 3-4 yaşına gelen çocuklar etnik kimliklerini oluşturmaya başlamaktadır (Sotiropoulou, 2019).

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. İlyas SÖNMEZ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı  
ilyassonmez@trakya.edu.tr

Ayrıca, 3-4 yaşındaki çocuklar empati (Hawkins, 2014) ve dil gibi etnik farklılıkların ve bunlarla ilişkili ayrıcalıkların veya gücün farkında olabilmektedir (Murray, 2012). Bu nedenle, çocukların erken yaşta çok kültürlü bir ortamla tanıştırılması, çeşitliliği kabul etmelerini ve çok kültürlü saygı geliştirmelerini daha kolay hale getirmektedir (Sotiropoulou, 2019).

### **Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Öğretmenlerin Rolü ve Önemi**

Çokkültürlü bir eğitimde öğretmenlerden fırsat eşitliği sağlayan, hoşgörü ve saygı sunan, olumlu tutumlar geliştiren, bilgi ve beceriler sağlayan ve uyumlu davranış değişiklikleri yaratan bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Gay, 2002; Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2019; Ünlü ve Örtün, 2013).

Öğretmenler çocukların kültürel çeşitliliği anlama ve takdir etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak destekleyici bir ortam oluşturmak için çokkültürlü eğitime uygun stratejiler ve yöntemler geliştirmesi gerekmektedir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023). Öğretmenler sınıf ortamında çocukları dinleme ve gözlemlene fırsatına bulmakta böylece çocukların güçlü yönlerini ve zorluk yaşadıkları noktaları belirleyebilmektedir. Bu gözlemlere dayanarak öğretmenler küçük gruplara ve bireysel öğrencilere yönelik etkileşimli düzenlemeler oluşturabilmektedir.

Öğretmenlerin tüm çocukların katılımını ve dikkate alınmasını sağlayacak şekilde grup çalışmalarında öğrencileri destekleyen, öğretmenlerin belirli öğrencilere karşı ilişkilerinde hiyerarşik mesafe sorunları hafifleten bir ortam oluşturması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde oluşan çatışmaları iyi bir şekilde tanımlamaları, mantıklı ve adil bir biçimde ele almaları gerekmektedir (Bash, 2014). Çokkültürlü eğitim tek bir kültürün standartlarına dayanmayan adil eğitim materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde sınıf ortamında kullanacakları öğrenim materyallerini değerlendirebilmek ve bu materyalleri üretebilmek için eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca çokkültürlü eğitimde eğitim ortamını oluşturabilmek için öğretmenlerin ve okul personelinin kapsamlı bir eğitim alması gerekmektedir (McKoy ve Lind, 2016). Bu eğitim, kültürel farkındalık, çok kültürlü yeterlilik, çeşitli öğretim stratejileri, farklı kültürel değerlerin tanıtımı ve farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin güçlendirilmesi gibi unsurları içermelidir (Khalifa, 2020).



## Çokkültürlü Eğitim Ortamları

Çokkültürlü eğitim ortamları, çocukların benzerlikleri anlamalarını ve takdir etmelerini, kültürel farklılıklara saygı göstermelerini sağlayan güvenli kültürel etkileşim fırsatları sunmaktadır (Hollinderbaumer, Hartz ve Uckert, 2013). Çokkültürlü eğitime katılmanın ve bunu yönlendirebilmenin oldukça zor olduğu görülmektedir (Day ve Beard, 2019; Markey, O'Brien, Graham ve O'Donnell, 2019; O'Brien, Tuohy, Fahy ve Markey, 2019). Çokkültürlü eğitimde çocukların kendi kültürel kimliklerini geliştirmeleri ve kültürel farklılıkları anlamaları için fırsatları en üst düzeye çıkarmada hassas bir yönlendirme gerekmektedir (Markey, O'Brien, Kouta, Okantey ve O'Donnell, 2021).

Okul öncesi dönemde çocukların ayrımcılık, eşitsizlik ve önyargı içermeyen ortamlarda bulunmaları, tüm bireylerin farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ortamlarda olumlu deneyimler yaşamaları, birlikte yaşamak ve çokkültürlü bir anlayış oluşturmak için erken yaşlardan itibaren atılacak somut adımlar olarak görülmektedir (Carson, 1998). Uygun uygulamaların hayata geçirilmesiyle birlikte çocukların kültürel çeşitliliği kucaklayan ve hoş karşılayan bir ortama uyum sağlayacağı öngörülmektedir (Ogletree ve Larke, 2010).

Çokkültürlü eğitimi benimserken, çocukların kendilerini rahatça ifade edebileceği güvenli, kapsayıcı ve saygılı bir ortam yaratmak esastır (Callen ve Lee, 2009). Yargılayıcı olmayan (Chen, Jensen, Chung ve Measom, 2020) ve "güvenli paylaşım" (Day ve Beard, 2019) ortamını teşvik etmek, çocukların kendilerini, görüşlerini ve bakış açılarını ifade etmelerine olanak tanır. Kültürlerarası sınıf etkileşimi için temel kurallar belirlemek çok önemli görülmektedir. Çünkü inançlardaki farklılıklara saygı gösterme ve kültürel olarak hassasiyetsiz durumlara karşı korunma konuları özel bir dikkat gerektirmektedir (Markey, O'Brien, Kouta, Okantey ve O'Donnell, 2021).

Çokkültürlü eğitim ortamları, kültürel alçakgönüllülük, kültürel bilgi ve kültürel hassasiyetin gelişimini desteklerken, olumlu ve anlamlı kültürlerarası öğrenme fırsatları sağlama potansiyeline sahiptir (Chan ve diğerleri, 2018; Kaihlanan, Hietapakka ve Heponiemi, 2019). Öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşim öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirirken öğrenme akran-grup ilişkilerinden etkilenmektedir. Öğrenme bağlamında çeşitliliğin değerini vurgulamak ve sınıftaki kültür çeşitliliğini tanımak, saygıyı ve öğrenci katılımını teşvik etmek için kritik öneme sahiptir (Plaut, Thomas ve Goren, 2009). Okullar çocuklara akademik becerileri edindirmenin yanında, çocukların kimlik oluşumunu desteklemeli, açık diyalog ve karşılıklı anlayış geliştirmelerini desteklemelidir. Çocukların farklı deneyimlerin, bakış açılarının ve kültürel

normların paylaşılmasının ve dinlenmesinin değerini anlamaları konusunda teşvik edilmeleri ve yönlendirilmeleri gerekir (Markey, Efu Sackey ve Opong-Gyan, 2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarında uygulanan yansıtıcı ve etkileşimli etkinlikler, öğretmenlerin çocuklara dair öğrenme ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olabilir (Limoges, Nielsen, MacMaster ve Kontni, 2019).

İşbirlikli öğrenme sınıfta demokrasiyi destekler (Ferguson, Patrick ve Jolliffe, 2018) ve çokkültürlü eğitim ortamlarında oldukça faydalıdır (Bash, 2014; Potvin, 2014; Sharan, 2017). İşbirlikli öğrenme, çocukların kendilerine ve başkalarına değer verme, tüm çocukların kaynaklarının bütünleştirilmesini savunma ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için tüm katkılara saygı gösterme olasılığının yüksek olduğu bir ortam yaratır (Sharan, 2017). Tüm çocukları öğrenmeye dahil etmeyi önerirken, işbirlikli öğrenme akademik sonuçları (Slavin, 2015), motivasyonu (Johnson, Johnson, Roseth ve Shin, 2014), öğrenci ilişkilerini (Van Ryzin ve Roseth, 2018) eşitliği sağlarken sosyal ve duygusal öğrenmeyi iyileştirir, bu da kültürlerarası bir sınıf için temel oluşturur (Ferguson-Patrick ve Jolliffe, 2018). İş birliği yoluyla geliştirilen kişilerarası iletişim ve yardım becerileri, topluluk duygusunu, iş birliği değerlerinin açıkça tartışılmasını, sosyal yeterlilikleri ve öğrencileri çeşitliliği kabul etmeye yönelten iş birliği becerilerini destekler (Sharan, 2017).

Çokkültürlü bir sınıf ortamı yaratmak ve yönetebilmek için, çocukların ilgi alanlarına yönelik bir eğitim programı yürütülmeli, aileler eğitim sürecine katılmalı, öğretmenler çokkültürlü eğitime uygun öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemeli, öğretim materyallerinden önyargılı, cinsiyetçi, ırkçı vb. olanlar azaltılmalı, sınıf içinde eleştirel düşünce desteklenmeli, öğretmenler her çocuğa eşit fırsatlar sunmalı, eğitim programı önyargıdan arındırılmış olmalı, eğitimin her aşamasında çeşitlilik esas alınmalı, eğitim ortamında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, çocukların grup çalışması yapmaları ve işbirlikli öğrenmeleri desteklenmeli ve son olarak farklılıklara saygılı, hoşgörülü ve duyarlı çocukların yetiştirilmesi amaçlanmalıdır (Villegas ve Lucas, 2002).

Moore (2001) çokkültürlü eğitim ortamlarını geliştirmek için bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejiler; profesyonel gelişim, öğretmen beklentileri, öğretim programı ve öğretim olmak üzere dört farklı gruba ayrılmaktadır. Profesyonel gelişim stratejisinde, öğretmenlerin ancak farklı kültürlere ait bilgilerini ve tutumlarını geliştirerek çokkültürlü bir eğitim ortamı oluşturabilecekleri belirtilmektedir. Farklı kültürlere ait bilgilerini geliştiren öğretmenler, eğitim ortamındaki farklı kültürel gruptaki çocukların iletişimleri ve davranışları hakkında farkındalık kazanacaktır. Beklenti stratejisinde ise öğretmenlerin

çocuklardan beklentilerinin çocukların öğrenmelerini ve sınıf içindeki etkileşimlerini etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamında beklentileri artırması ve farklı olan etkileşimleri en aza indirmesiyle ortamı önyargılardan arındırabileceği ve çokkültürlü eğitim ortamını sağlayabilecekleri vurgulanmaktadır. Öğretim programı stratejisinde, eğitim ortamında kullanılacak eğitim programının önyargı ve ayrımcılıktan arındırılması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim ortamında başka kültürlere ait edebiyat, dil, sanat ve müziklerin eğitim programının içine yerleştirilerek çocuklarda farkındalık oluşturulabileceği, çeşitli önyargı ve kalıpların eğitim ortamında çocuklarla tartışılabilmesi ifade edilmektedir. Son olarak öğretim stratejisinde ise çokkültürlü bir eğitim ortamı oluşturabilmek için çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmek için uygulayacağı etkinliklerde grup çalışmalarına önem vermeleri ve grupları oluştururken grupların çeşitliliğine dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Çokkültürlü bir eğitim ortamında kapsayıcılığı teşvik etmek, kapsayıcı olan ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını anlamayı gerektirir (Gillespie, Pritchard, Bankston, Bruno ve Glazer, 2017). Çeşitli öğrenme stillerine duyarlı bir şekilde yanıt veren ve farklı çocukların bireysel öğrenmedeki güçlü yönlerini kabul eden çeşitli öğretim, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimsemek, öğrenmeyi desteklemekte faydalıdır (Jeffreys, 2014). Newman (2019), çocuklar için daha kapsayıcı ve anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmada görme, işitme, söyleme ve yapma gibi çoklu duyuşsal yaklaşımların faydalarını vurgular. Farklı kültürlere sahip çocukların izole olmamasını ve güçlü yönlerinin desteklenmesini sağlamak için dikkatli olmak ve önlemler almak son derece önemlidir. Sınıftaki sözlü ve sözsüz etkileşimleri gözlemlemek ve bireysel etkileşimin minimal veya uygunsuz olduğu durumlarda destekleyici tartışmalar yapmak hayati önem taşımaktadır. Kültürel farklılıkları kabul eden ve saygı duyan, aynı zamanda çocukların kişisel ve profesyonel gelişimleri için eşit fırsatlar sağlayan öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak, anlamlı öğrenmeyi destekler.

Eğitim ortamları tasarlanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim ortamında bulunan çocukların farklı dil, ırk, etnik köken, din ve deneyimleri olabileceklerini kabul etmek, ortamı düzenlerken bunları göz önünde bulundurmamak ve bu farklılıkların her birini tartışmaya açık olmak çokkültürlülüğü eğitim ortamına taşımanın bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

İşbirlikli öğretim, etkileşimli öğrenmeyi kullanarak, etkinlikler aracılığıyla her çocuğun sosyal entegrasyonunu desteklemektedir (Sharan, 2010b). Eğitim ortamında yapılan küçük grup çalışmaları, konuşmakta rahat olmayan çocuklara yardımcı olarak dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Grup içi bireysel sorumluluk gibi işbirlikli öğrenme ilkeleri, öğretmenlerin tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için grup çalışmasını yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Ferguson-Patrick ve Jolliffe, 2018; Gillies, 2015; Johnson ve Johnson, 2015; Sharan, 2010a; Slavin, 2014).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında, çokkültürlü eğitim bakış açısı ve çokkültürlü eğitimin gereklilikleri dikkate alınarak bir sınıf yönetimi oluşturulmalıdır. Çokkültürlü eğitim ortamlarındaki sınıf yönetimi adil, önyargısız, demokratik, kültürel değerlere duyarlı, fırsat eşitliği sunan, uygulamaya dönük ve süreç odaklı olarak uygulanır. Çokkültürlü eğitim ortamlarında çokkültürlü sınıf yönetimi ile eğitim almış çocukların iletişim ve sosyokültürel becerileri yüksek, sosyal açıdan kuvvetli, toplumsal hayata kolay uyum sağlayabilen, dışadönük, adil, hoşgörülü, demokratik, kendi kültürünü iyi bilen, farklılıkları kendine zenginlik olarak gören, özgüvenli bireyler olmaları amaçlanır. Çokkültürlü toplumlara uyum sağlayabilen çocuklar yetiştirilebilmesi için eğitim ortamlarında farklılık ve çeşitliliklere saygı duyulan, tanınan ve hoşgörüsüyle yaklaşılabilir bir iklim oluşturulmalıdır. Bunun için eğitim ortamlarında çokkültürlü bir müfredat ve öğrenme uygulamalarına fırsat sağlanması ve çocuklara çokkültürlü ortamda kendilerini keşfetme süreçlerinde destek olunması gerekir (Ding, 2003).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin etkili bir iletişim aracı olarak empatiyi kullanması çocukların gerçek ihtiyaçlarını fark etmelerine ve çocuklarla gerçek ilişkiler kurmalarına yardım eder. Çocukların nasıl hissettiklerini anlayabilmek ve çocukları yargılamadan konuşabilmek eğitim ortamında destekleyici bir sınıf kültürü oluşturur. Empati içeren iletişim dinleme, birbirini önemseme, ilişki ve bağlantı kurmayı içerir. Etkili iletişim, çocukların kolektif olarak öğrenebileceği güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması ve geliştirilmesine destek olan fırsatlar sunar (Henderson ve diğerleri, 2016). Çocukların görüşlerini paylaşmalarına (Callen ve Lee, 2009) ve bağlantı kurmalarına olanak tanıyan öğrenme etkinliklerinin planlanmasına özel dikkat gösterilmelidir (O'Brien, Tuohy, Fahy ve Markey, 2019). Örneğin, öğrencilerin kendi inançlarını, değerlerini ve kültürel normlarını ifade etmeye teşvik edildiği kültürel tanıtım etkinliklerine dahil edilmesi önerilir; bu tür aktiviteleri grup değerlendirmeleri ve tartışma fırsatları takip etmelidir. Bu tartışmalar sırasında kültürel benzerlikleri keşfetme fırsatlarının sunulması,

farklılıkları tanırken önemlidir. Bu, önceden oluşmuş fikirleri açığa çıkarmaya, kültürel farklılıkları anlamaya yardımcı olabilir ve kişisel görüşlerin ifade edilmesinde özgüven gelişimini destekleyebilir. Ayrıca, güvenilir ilişkiler ve öğretim-öğrenim ortaklıkları kurmayı gerektirir. Etkili iletişim çocuklarda önyargı ve kalıpları ortadan kaldırır. Farklı geçmişlere sahip çocukların akranları ile bağlantılar kurmasını sağlamak çocukların diğer çocuklara karşı açık olmasını, hoşgörüyü ve anlayışlı olmayı teşvik eder (Jeffreys, 2014).

Çokkültürlü bir eğitim ortamı; çocukların kültürel okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi (Gay, 1994), çocuklarda kültürel farkındalık sağlayarak onların sahip oldukları önyargıları kırmayı (Dunn, 2006), çocuklara önyargılara karşı eleştirel düşünebilmeyi öğretmeyi, çocuklara önyargı ve ayrıcalık yapan insanlarla mücadele etmeyi (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992), çocukların farklı gruplarla olan iletişimlerini geliştirmeyi ve okulda eşitliği sağlamayı (Bohn ve Sleeter, 2000), çocukların bireysel farklılıklara sahip insanlarla empatik etkileşim kurmalarını sağlamayı (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992), çocukların kendilerine ait değer ve tutumları açıklamalarına olanak sağlayarak çocuklarda saygı ve hoşgörüyü artırmayı (Gay, 1994), çocuklarda kendine güvenen bir kimlik oluşturmayı (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992), çocukların öz benlik ve özgüvenlerini geliştirmeyi (Gay, 1994), çocuklar için eleştirel düşünce ortamını sağlamayı (Bohn ve Sleeter, 2000), çocukların akademik başarılarını artırmayı (Dunn, 2006) ve işbirlikli öğrenmeyi sağlamayı (Gay, 1994) amaçlamaktadır.

### **Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Öğretmen**

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin çocukları tanıması ve çocukları farklı bireyler olarak saygı ile karşılamaları gerekmektedir. Öğretmenler çocukların mevcut potansiyellerini daha üst düzeylere çıkmasını desteklemek için eğitim ortamını olumlu ve şefkatli bir şekilde düzenlemelidir. Öğretmenlerin eğitim ortamında çocuklara karşı şeffaf ve otantik olmaları, çeşitliliği takdir etmeleri ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmaları belirtilmektedir. Öğretmenler farklı kültürlerle tanışmayı ve sözsüz davranışlar ile jestlerdeki kültürel farklılıkların farkında olmayı hedeflemelidir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğretimi farklılaştırmak için uygun destekler kullanmaları ve çocukların özel gereksinimlerine uyacak şekilde öğretim yöntemlerini değiştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Pourdavood ve Yan, 2020).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin farklı ırksal, etnik, kültürel ve dini grupların deneyimlerini, kültürlerini ve tarihlerini öğretim içeriği ve müfredatla ilgili planlarına dahil etmeleri, müfredat ve öğretim materyallerini

sürekli olarak gözden geçirerek düzenlemeleri oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler çocuklara ayrımcı, çağdışı veya adaletsiz görünen eğitim materyallerini sorgulamalı ve bu tip materyallerin eğitim ortamındaki sayısını azaltmalıdır (Pourdavood ve Yan, 2020).

Çocukların çokkültürlü eğitim ortamına uyum sağlayabilmesi için, öğretmenler okulun mevcut kültürünü ve çocukların bu kültürü nasıl anladıklarını öğrenmesi gerekir. Bu sayede tüm çocukların kendi kültürlerinden bir şeyler paylaşarak ortak bir paydada buluşulan çokkültürlü bir eğitim ortamı sağlamak mümkündür. Çokkültürlü eğitim ortamları çocuklara başka kültür, inanç, davranış, yaşam ve bakış açılarını tanıyarak kendilerini eğitim süreci boyunca kendilerini keşfetmelerini sağlayacak doğal ortamları oluşturmaktadır. Tüm çocuklar eğitime kendilerinden bir şey katabildiklerini düşündüklerinde ve kendilerini o ortama ait hissettiklerinde çokkültürlü bir eğitim ortamından söz edilebilmektedir (Ekşi, 2020).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı kültürlerle gerçek bir etkileşim en iyi yöntemdir. Eğitim ortamlarında aileler ve topluluklarla iş birliği yapılarak bu etkileşimin sağlanması oldukça önemlidir. Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocukların mutfak ve aile geleneklerini sınıfa entegre etmeleri çocuklara farklı kültürleri tanıma fırsatı sağlayacaktır. Öğretmenler yemek pişirme gibi etkinlikler yaparak her hafta farklı bir kültürü eğitim ortamına taşıyabilir ve bu kültürü çocuklara tanıtabilir (Pourdavood ve Yan, 2020).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında çocuklara adil ve anlamlı öğrenme fırsatları sağlamak için öğretmenlerin çeşitliliği artırmak amacıyla farklı araçlar kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu araçlar arasında farklı çocuklara uygun sınıf düzenlemeleri yapmak, panolar, afişler ve diğer görünür materyallerde çeşitli imgeler ve içerikler kullanmak, farklı kültürlerin etkinliklerini ve festivallerini kutlamak, çocuklara el becerileri kazandıran uygulamalı etkinlikler aracılığıyla hayat becerileri öğretmek gibi yöntemler bulunmaktadır. Ayrıca, çokkültürlü eğitimi desteklemek için öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla sürekli öğrenmeye devam etmelerinin de önemli olduğunu vurgulanmıştır. Çokkültürlü okul ortamlarında tüm çocuklar için öğrenme fırsatları yaratmak hayati önem taşımaktadır. Mevcut okul yapılarının ve müfredatlarının yeniden yapılandırılması, kapsayıcı, demokratik, açık ve özgürleştirici bir eğitim için gerekli bir adım olarak görülmektedir (Pourdavood ve Yan, 2020).

Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin tüm çocukların farklılıklarını kabul etmesi, her bir çocuğun kültürel değerlerine önem vermesi, çocukların

eğitim sürecinde kendi yaşantılarından örnek verebilmesini çocukları cesaretlendirmesi, etkileşimli bir eğitim ortamı hazırlamaya çalışması ve çocukların öğrenmelerini desteklemek için eğitim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanması çokkültürlü bir eğitim ortamının oluşturulması için oldukça gerekli ve önemlidir (Başbay ve Bektaş, 2009).

### **Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Materyal**

Eğitim ortamları çocukların gerçek hayata hazırlık alanları olduğu için öğretmenler eğitim ortamını çokkültürlü eğitime göre düzenlemeli ve eğitim ortamında bulunan çocukların kültürel yapılarını dikkate alarak farklı kültürel özelliklere sahip bir ortam hazırlamalıdır (Ramsey, 2018). Bu doğrultuda eğitim ortamlarında çokkültürlü eğitime uygun materyallerin bulundurulması ve panolara farklı kültürel gruplara ait görsellerin asılması önerilmektedir (Bartelo, 2014). Ayrıca eğitim ortamında bulunan öğrenme merkezleri çokkültürlü eğitime göre düzenlenebilir, farklı kültürlere ait yazılı eserler kitap merkezinde, farklı kültürlere ait çeşitli müzik aletleri müzik merkezinde, farklı kültürdeki insanları temsilen farklı ten renklerine uygun olacak boya ve sanat malzemeleri ile farklı kültürdeki sanatçıların kültürlerini resmettikleri tablo resimleri sanat merkezinde, farklı kültürlere ait kıyafet ve farklı kültürlere ait oyuncak bebekler dramatik oyun merkezinde bulundurulabilir. Çokkültürlü eğitim ortamında bulunan oyuncak bebeklerin farklı ten renklerine sahip, her iki cinsiyette bebeklerin yer aldığı, bazı bebeklerin fiziksel engellerinin bulunduğu bebeklerden oluşması önerilmektedir. Öğretmenler öğrenme merkezlerine yakın çevreden başlayarak uzak kültüre doğru çocukların dikkatini çekecek kültürel özellikteki görsel materyaller yerleştirmelidir. Bu materyaller farklı coğrafi bölgelere ait ürünler, farklı kültürlere ait kıyafet ve kostümler olabilir. Çokkültürlü eğitim ortamlarında çocuklara hikayeler okumak için resimli çocuk kitapları, drama etkinliklerinde rol yapmalarını kolaylaştıracak kostüm ve aksesuarları içeren materyaller ve çocukların deneyimlerini somutlaştırmasına olanak sağlamak için video, televizyon, akıllı tahta gibi dijital içerikli materyaller kullanılmalıdır (Ateş ve şahin, 2021).

Resimli çocuk kitapları, metin ve grafiklerin bir arada çalışarak bir hikâye aktardığı kitaplar olarak tanımlanmaktadır. Resimli çocuk kitapları çocukların arkadaşlık, iş birliği, sorumluluk ve empati gibi sosyal beceriler ile aktif dinleme ve başkalarına farkındalık gibi iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Özellikle, resimli çocuk kitapları, çocukların okuryazarlık ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine destek olma açısından avantajlıdır ve bu beceriler gelecekteki akademik performansı olumlu yönde etkilemektedir.

Ayrıca, resimli çocuk kitapları dostluk, iş birliği, sorumluluk ve empati gibi sosyal becerileri geliştirmekte ve aktif dinleme ile başkalarına karşı duyarlılık gibi iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının küçük çocuklarda kültürel çeşitliliği teşvik etme konusunda oldukça başarılı olduğu görülmüştür (Gooch, Saito ve Lyster, 2016; Kruse, 2001; Mol ve Bus, 2011; Pinter, Plastow ve Hillel, 2017).

Resimli çocuk kitapları, öğrencilere kültürel deneyimler yaşatmak konusunda diğer kültürel çeşitlilik öğretim araçlarına göre daha etkili bir performans sergilemektedir. Çocuklar resimli çocuk kitapları sayesinde çeşitli kültürel olaylar hakkında eleştirel ve analitik düşünme yeteneği kazanmakta, sosyal sorunlara alternatif çözümler sunmaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014). Farklı kültürel geçmişlere sahip çocuklar, kültürel kimliklerini yansıtan resimli çocuk kitapları okuyarak öğrenme topluluğuna katılma ve aidiyet duygusu oluşturma imkânı bulabilirler (Massey, 2015).

Çocuk edebiyatının, özellikle çocukların kişilik gelişimine büyük katkı sağlayabileceği ve ailenin, toplumun ve ulusun iyi ve değerli kabul ettiği değerleri yerleştirme, geliştirme, destekleme ve koruma aracı olabileceği düşünülmektedir (Nurgiyantoro, 2004). Resimli çocuk kitapları çocuklara hoşgörü değerini öğretmek için doğru bir tür olacak şekilde, modern toplumun günlük yaşamına odaklanan gerçekçi kurgu türünde kısa hikayeler şeklinde sunulabilir. Özellikle, gerçekçi tür, birkaç niteliği içermelidir; hikayede sunulan dünya çocuklar için tanıdık olmalıdır; hikayenin vurgusu, olayların gerçek dünyada gerçekleşebileceğidir; sihir ve doğaüstü unsurlar içermemelidir, bu nedenle fiziksel ve bilimsel olarak gerçekleşebilecek şeylere odaklanmalıdır; hikaye, insan hayatını etkileyen bir çatışma veya problem içermelidir; karakterler, hayal kırıklığı, umut, reddetme ve mutluluk gibi duyguları hissedebilecek insanlara benzer olmalıdır ve problemin nasıl oluşturulduğundan, nasıl ele alındığından ve nasıl çözüldüğünden oluşan bir hikaye olmalıdır (Darigan, Tunnel ve Jacobs, 2002; Hintz ve Tribunella, 2019).

Günümüz eğitim sisteminde, teknoloji araçları öğrencilerin bilgi üreticileri olmalarına, öğrenmeyi, motivasyonu ve teknolojinin kullanılabilirliğini artırmalarına yardımcı olur (NAEYC, 2023). Teknoloji doğru bir şekilde uygulandığında, çokkültürlü eğitimin destekleyebilir, kapsayıcılığı ve kültürel farkındalığı teşvik edebilir (Slatter, 2023). Dijital kitap, çocuklar için hoşgörü ve çokkültürlülüğü teşvik etmek amacıyla eğitim ortamlarında etkin bir materyal olarak kullanılabilir. Dijital kitaplar, çocukların hoşgörü ve çokkültürlülüğü aktif ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla sesli kitaplar,



sözlükler ve videolar ile donatılmıştır Cahyaningtyas, Ismiyanti ve Salimi, 2022).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında geleneksel aile yapısını temsil eden resimlerin bulunması, annenin sadece ev işleri ile uğraştığı, babanın ise gazete okurken ya da televizyon seyrederken tasvir edildiği materyallerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Eğitim ortamında bulunan bu tür materyaller çocukların bu olguları zihinlerinde genelleştirmesine ve bunun dışında hareket eden bireyleri tuhaf bulmalarına neden olacaktır (Ateş ve Şahin, 2021).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında en çok kullanılan materyalleri dijital araçlar; resim, kitap, kart, farklı ülke bayrakları, panolar gibi yazılı ve görsel materyaller; kıyafet, aksesuar, kostüm ve kukla gibi drama etkinliği materyalleri ve görsel sanat malzemeleri oluşturmaktadır (Ateş ve Şahin, 2021).

### **Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Etkinlikler**

Çokkültürlü eğitim ortamında güven oluşturan rutinler oluşturulmalı ve farklı kültürel bileşenlerin güçlü bir şekilde sergilendiği bir atmosfer yaratılmalıdır. Bu durum çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklerken çocukları daha duyarlı ve kapsayıcı bireyler haline getirir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023). Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenler eğitim programlarında çokkültürlülüğü ele almak için oyun, sanat, müzik, Türkçe, drama, gezi ve aile katılım etkinliklerine yer vermektedir (Ateş ve Şahin, 2021). Belirlenen öğretim stratejileri, eğitim programlarının tasarımı, farklı bakış açılarıyla müfredatların güçlendirilmesi ve daha kapsayıcı ve uygulamalı bir öğrenme ortamı oluşturmak için çokkültürlü eğitimde değerli araçlar olarak görülmektedir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı kültürleri içeren ülke, şehir ya da bölgelerin kültürlerini tanıtan etkinlikler düzenlenebilir. Çocuk hakları ve eşitlik kavramlarına vurgu yapılarak, kültürlere ait özellikler ve farklılıklar tanımlanabilir. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Dünya Çocuk Günü ve Çocuk Hakları gibi günlerde dünya genelindeki tüm çocukları tanıtan etkinlikler düzenlenebilir ve bu etkinlikler farklı giyim tarzları, farklı renkleri ve farklı çocukları hem görsel olarak video, resim ve resimli kitaplar aracılığıyla ve bunlarla ilgili sınıf içi sohbetleri içerebilir (Ekşi, 2020).

Öğretmenler bir Dünya küresini materyal olarak kullanarak, çocuklara Dünya üzerindeki kıtaları öğretebilir, bu kıtalarda farklı insanların yaşadığı ve farklı diller konuştukları, farklı yiyecekler yiyebilecekleri hakkında etkinlikler uygulayabilirler. Ayrıca etkinliği ileri seviyeye taşıyarak drama etkinliğinde çocuklara rol vererek o kültürleri yansıtmalarını isteyebilirler. Bu durum

çocukların empati becerilerini geliştirecek ve kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki farklılıkları anlamasına ve anlamlandırmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca drama etkinliklerinde çocukların karaktere bürünerek bir rol canlandırması, ortaya çıkan durumlara cevap vermesi, farklı çözümleri eğlenerek ve yaratıcı yollarla keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu durum çocuklara özgür bir bakış açısı kazandırmaktadır (Pourdavood ve Yan, 2020).

Eğitim ortamında yapılan bazı etkinlikler, çocuklara farklı kültürel festivalleri tanıtmının ve birlikte kutlamanın harika bir yolu olarak görülmektedir. Bu etkinlikler film gösterimleri, sanat ve kültürel sergiler, geleneksel oyunlar veya belirli bir kültürel festivali temsil eden gastronomik etkinlikler olabilir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı kültürlere ait yerel mutfaklar, kostümler, müzikler ve dansları çocukların aileleri ile paylaşabilecekleri ve yapabilecekleri etkinlikler ve sergiler yapılabilir. Ayrıca farklı kültürlere sahip aileler eğitim ortamına konuşmacı olarak davet edilerek kendi kültür ve geleneklerini çocuklara tanıtmaları istenilebilir. Farklı kültürlere ait müzikleri çocukların araştırmalarına izin vererek bunları eğitim ortamında sunmalarına fırsat tanınabilir. Böylece çocukların farklı kültürlerdeki gelenekleri ve insanların fikirlerini anlamalarına yardımcı olunabilir (Pourdavood ve Yan, 2020). Sanat etkinliği olarak çocuklar Kızılderililere ait bir aksesuar olan tüy tasarlatabilirler ve bu tüyleri kullanarak drama yoluyla farklı kültüre ait bir rol üstlenebilirler (Ekşi, 2020).

Ailelerin çok kültürlü eğitime dahil edilmesi, çocukların kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme süreçlerini zenginleştirir. Ayrıca, sınıfta çocukların kültürel farklılıklar üzerine tartışmalar yapmaları ve grup etkinliklerine katılmaları, kültürlerarası iş birliğini artırarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlar. Bu süreç, çocukların olumlu tutumlar geliştirmelerine ve farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarına yardımcı olur (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim ortamlarındaki bazı çocukların ailelerinin farklı bir dil konuşuyor olması ve Türkçe konuşmaması Öğretmenlerin Türkçe etkinliklerine programlarında yer verme sıklığının artma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Ateş ve Şahin, 2021). Çocuklarla bu alanda yapılacak etkinlik ise farklı ülkelerden ressamı tanıtmak ve tabloları üzerine konuşmak olabilir. Hatta ressamın hangi dili konuştuğu ile ilgili sohbet edilebilir. Seviye daha ileri bir boyuta taşınarak o dilde sayı saymayı öğrenme çalışmaları yapılabilir.

Video, görüntü ve dijital içerikler gibi çoklu medya kaynaklarının kullanımını, çocukların küresel kültürlere maruz kalmasında kritik bir öneme

sahiptir. Dijital içeriklerin çocukların fiziksel seyahat yapmaksızın çeşitli kültürel uygulamalar ve gelenekler hakkında bilgi edinmelerine olanak tanıyarak kültürel anlayışı teşvik etmek için pratik ve etkili bir araç olduğu belirtilmektedir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim etkinliklerinde kullanılabilecek uygun kitaplar, oyun, simülasyon vb. gibi çeşitli uygulamalar bu sürece katkıda bulunabilir (Ang, 2010). Drama ve rol yapma etkinlikleri, çocukların aktif katılımını gerektirmesi ve duyguların, değerlerin ve algıların ifade edilmesine izin vermesi nedeniyle en önemlileri arasında kabul edilir (Scrafton ve Whittington, 2015). Bu nedenle, çocukların düşünce ve duygularındaki bu özgürlük sayesinde, empati, iş birliği, eleştirel düşünme gibi kültürlerarası becerileri, sözlü ve sözsüz iletişim ve karşılıklı saygı daha kolay geliştirilebilir (Alghamdi, DeMarie, Alanazi ve Alghamdi, 2020; Scrafton ve Whittington, 2015).

Çocukların kendi kültürlerine özgü materyalleri eğitim ortamına getirmeleri, farklı kültürlere ait kitapların, müziklerin, sanat eserlerinin eğitim programında etkinliklere dahil edilmesi, eğitim ortamında farklı dillere etkinlikler içerisinde yer verilmesi çokkültürlü eğitim ortamını destekleyecek ve çocukların bu ortamda rahat, güvenli ve mutlu hissetmelerini sağlarken kültürel farkındalıklarının da artmasını sağlayacaktır (Ekşi, 2020).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenler etkinliklerinde cinsiyet eşitliklerini vurgulamalı, mesleklerin ve renklerin cinsiyeti olmadığını çocuklara aktarmalı, fiziksel farklılıklar ve farklı giyim tarzlarına yer vererek çocukların cinsiyet kalıplarından uzak durmalarını sağlayabilirler (Ateş ve Şahin, 2021).

Çocukların kendi kültürel kutlamalarıyla ilgili deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmek, sınıfta çeşitli kültürler hakkında değerli içgörüler sunabilir. Çocukların birbirlerini tanımalarına ve birbirlerinin kültürel farklılıklarını takdir etmesine yardımcı olabilir. Çocukları kültürel kutlamalarla ilgili sanat eserleri oluşturmaya dâhil etmek, ilginç ve yaratıcı bir etkinlik olabilir. Çocuklar, belirli bir kültürel festivali temsil eden resimler yapabilir, boyama yapabilir veya diğer sanat eserleri oluşturabilirler. Bu tür etkinlikler, çeşitliliği anlamayı güçlendirir ve kültürel festivaller hakkında konuşma fırsatı sağlar. Eğitim ortamı içinde ve dışında yapılan bu etkinlikler, çocukların kültürel farkındalığını ve sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı olurken, toplumsal birlikteliği güçlendirmektedir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin farklı ülkeler, kültürler, fiziksel farklılıklar, ten rengi, diller, aksanlar gibi konulara eğitim programında yer verdikleri, özel gereksinime sahip bireylerin yaşamlarını ve onların engel türlerini etkinlikler içinde anlattıkları gözlemlenmiştir (Ateş ve Şahin, 2021).

Öğretmenlerin gezi etkinlikleri aracılığıyla çocuklarla çeşitli ibadet yerlerini ziyaret ederek farklı dini uygulamaları deneyimlemeleri ve anlamaları sağlanabilir. Böyle doğrudan etkileşimler, çocukların kültürel ve dini çeşitlilik konusundaki anlayışlarını önemli ölçüde artırabilir. Bu uygulamalı öğrenme, farklı inançlara yönelik derin bir takdir ve saygı geliştirilmesine yardımcı olabilir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

### **Çokkültürlü Eğitim Ortamlarında Aile**

Aile ortamı, çocuğun ilk eğitim çerçevesi ve okul öncesi eğitime başlamadan önceki tek rol modeli olarak tanımlanır. Çokkültürlü eğitim kişiler arası ilişkiler, kültürlerarası öğrenmeleri teşvik etmek ve empati geliştirmek için uygun bir çerçeve olabilir. Aile ve okul ulusal, dini, dilsel veya diğer kimlik boyutlarına bakılmaksızın sağlıklı kişiler arası ilişkilerin sağlanmasında iki temel faktördür. Çocukların farklılıklara yönelik algı ve tutumlarını şekillendirmedeki önemi göz önüne alındığında hem ailelerin hem de öğretmenlerin rolü büyük bir önem taşımaktadır (Magos ve Kalopita, 2020). Aile katılımının önemi, okullar ve ailelerin birlikte çalışması gerektiğinin önemini vurgulayarak kültürel çeşitlilik hakkında eğitimde kapsamlı bir yaklaşımın önemini ortaya koymaktadır (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitimde, öğretmenler ve aileler en önemli paydaşlardır. Ailelerin ve sahip oldukları kültürlerin bilgisi, çokkültürlü eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere rehberlik edebilir. Ailelerle etkileşim, çocukların ihtiyaçlarını öğretmenlerin anlamasına yardımcı olurken onlara yönelik beklentilerini ve hedeflerini şekillendirebilir (Kale, Deretarla Gül ve Tohma, 2023).

Ailelerin çokkültürlü eğitim ortamında yer almasını sağlamak oldukça önemlidir. Kültürel çeşitlilik hakkında yapılan tartışmalar, ebeveynlere katılma ve kendi görüşlerini paylaşma fırsatı sunar. Aynı zamanda ebeveynlerin sınıfta öğretilenleri anlamalarına ve evde çok kültürlü değerlerin uygulanmasını desteklemelerine yardımcı olabilir. Ailelerin kendi geçmişlerinden gelen hikâyeleri ve kültürel gelenekleri paylaşmaları için eğitim ortamına davet edilmesi çokkültürlülüğü sağlamanın önemli bir parçası olarak görülür. Çocukların böylece eğitim ortamında mevcut olan farklı kültürleri anlamalarına ve takdir etmelerine yardımcı olur. Ayrıca ailelerin de çocuklarının eğitimine daha fazla dahil hissetmelerine katkı sağlar (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

Çokkültürlü eğitim ortamları ailelerin evlerinde kültürel farklılıklarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda tavsiyeler ve rehberlik sağlarken kapsayıcı ve

çeşitliliğe saygı gösteren bir ortam yaratmaya da yardımcı olabilir. Bu durum da ailelerin kendilerini daha hazır hissetmelerine ve çocuklarını çok kültürlü deneyimlere katılmaları konusunda desteklemelerine yardımcı olabilir (Pratiwi, Haida, Riwanda ve Minasyan, 2023).

## KAYNAKÇA

Agostino, P. (2011). Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects. C. A. Grant ve A. Portera içinde, *Intercultural and Multicultural Education* (s. 12-29). Oxon: Poutledge.

Alghamdi, R., DeMarie, D., Alanazi, D. ve Alghamdi, A. (2020). Teacher-Child Interactions and Dramatic Play: Stories from Three Continents and Three Cultures. *International Journal of the Whole Child*, 5(1), 64-77.

Ang, L. (2010). Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision. *Early Years*, 30(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/09575140903562387>.

Ateş, A. ve Şahin, S. (2021). Preschool Teachers' Opinions Towards to Multicultural Education. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(4), 19-38. DOI: 10.31014/aior.1993.04.04.369.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş [Introduction to multicultural education]*. (Çev. Aydın, H.). Ankara: Anı Yayınları.

Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (Accession No: 3640697).

Bash, L. (2014). Some Issues for Cooperative Learning and Intercultural Education: Reflections on Aspects of the Recent Work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25(3), 179-186.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.

Behrendt, M. ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 9, 235-245.

Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural Education and the Standards Movement: A Report from the Field. *Phi Delta Kappa International*, 82(2), 156-159.

Cahyaningtyas, A. P., Ismiyanti, Y. ve Salimi, M. (2022). A multicultural interactive digital book: Promoting tolerance and multiculturalism to elementary school students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 4079-4096.

Callen, B. ve Lee, J. (2009). Ready for the world: Preparing nursing students for tomorrow. *Journal of Professional Nursing*, 25(5), 292–298. doi:10.1016/j.profnurs.2009.01.021.

Carson, P. (1998). *Anti-bias education in early childhood: Preparing teachers for diversity*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations veTheses Global. (Accession No: 35397).

Chan, E. A., Lai, T., Wong, A., Ho, S., Chan, B., Stenberg, M. ve Carlson, E. (2018). Nursing students' intercultural learning via internationalization at home: A qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 52, 34–39. doi:10.1016/j.nedt.2017.02.003.

Chen, H. C., Jensen, F., Chung, J. ve Measom, G. (2020). Exploring faculty perceptions of teaching cultural competence in nursing. *Teaching and Learning in Nursing*, 15, 1–6. doi:10.1016/j.teln.2019.08.003.

Darigan, D., Tunnel, M. ve Jacobs, J. (2002). *Children's literature: Engaging teachers and children in good books*. Pearson Education, Inc.

Day, L. ve Beard, K. V. (2019). Meaningful inclusion of diverse voices: The case for culturally responsive teaching in nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 35, 227–281. doi:10.1016/j.profnurs.2019.01.002.

Ding, M. (2003). Thriving in the multicultural classroom - principles and practices for effective teaching. Banks, J. (Ed.), *Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press.

Dunn, R. (2006). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7), 74-77.

Ekşi, A. İ. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ferguson-Patrick, K. ve Jolliffe, W. (2018). *Cooperative Learning for Intercultural Classrooms*. Taylor and Francis. Édition du Kindle. London: Routledge.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook: North Central Regional Educational Lab.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gillies, R. M. (2015). *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*. New York: Nova Science.

Gillespie, G. L., Pritchard, T., Bankston, K., Bruno, J. ve Glazer, G. (2017). An evaluation of forums for discussions on inclusion in a college of nursing. *Nursing Outlook*, 65, 103–115. doi:10.1016/j.outlook.2016.08.002.

Gollnick, D. M. ve Philip, C. C. (2013). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Pearson Education Inc.

Gooch, R., Saito, K. ve Lyster, R. (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: teaching English /r/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117–127.

Hawkins, K. (2014). Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: a respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 723-738. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969085>.

Hintz, C. ve Tribunella, E. L. (2019). *Reading Children's Literature: A Critical Introduction* (Second). Broadview Press.

Hohensee, J. B. ve Derman-Sparks, L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. *ERIC Digests*, 1-3.

Hollinderbaumer, A., Hartz, T. ve Uckert, F. (2013). Education 2.0 - how has social media and web 2.0 been integrated into medical education? A systematic literature review. *GMS Z. Med. Ausbild*, 30(1), 1–12. doi:10.3205/zma000857.

Hudiburg, M., Mascher, E., Sagehorn, A. ve Stidham, S. J. (2015). Moving toward culturally competent model of education: Preliminary results of a study of culturally responsive teaching in an American Indian Community. *School Libraries Worldwide*, 21(1), 137–148. doi:10.1426/5.20.1.009.

Jeffreys, M. R. (2014). Student retention and success: Optimizing outcomes through Holistic Competence and proactive inclusive enrichment. *Teaching and Learning in Nursing*, 9, 164–170. doi:10.1016/j.teln.2014.05.003.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2015). Theoretical Approches to Cooperative Learning. In *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice*, edited by R. M. Gillies, 17–46. New York: Nova Science.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. J. ve Shin, T. S. (2014). The Relationship between Motivation and Achievement in Interdependent Situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622–633.

Jokikokko, K. ve Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(1), 15–29. doi:10.1080/14681366.2016.1201128.

Kaihlanen, A. M., Hietapakka, L. ve Heponiemi, T. (2019). Increasing cultural awareness: Qualitative study of nurses' perceptions about cultural competence training. *BMC Nursing*, 18(38), 1–9. doi:10.1186/s12912-019-0363-x.

Kale, M., Deretarla Gül, E. ve Tohma, M. (2023). Cultural literacy of preschool teachers teaching children from different cultures. *Early Child*

*Development and Care*, 193(4), 506-518. DOI: 10.1080/03004430.2022.2108025.

Karacabey, M. F., Özdere, M. ve Bozkuş, K. (2019). The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393. doi:10.12973/eu-jer.8.1.383.

Khalifa, M. (2020). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Education Press.

Kruse, M. (2001). Escaping ethnic encapsulation: the role of multicultural children's literature. *Delta Gamma Bulletin*, 67(4), 26–32.

Limoges, J., Nielsen, K., MacMaster, L. ve Kontni, R. (2019). Globally networked learning: Deepening Canadian and Danish nursing students' understanding of nursing, culture and health. *Nurse Education Today*, 76, 228–233. doi:10.1016/j.nedt.2019.02.006.

Magos, K. ve Kalopita, K. (2020). Diversity in early childhood education through parents' perceptions. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal*, 1(2), 235-245. DOI: <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i2.113>.

Maniatis, P. (2014). Communication and interaction in the multicultural classroom. Tracing stereotypes and their role in the educational process. In E. Katsarou (Eds), *Teaching and learning in education* (pp. 21-42). Thessaloniki: AUTH.

Markey, K., Efua Sackey, M. ve Oppong-Gyan, R. (2020). Maximising intercultural learning opportunities: Learning with, from and about students from different cultures. *British Journal of Nursing*, 29(18), 1074–1077. doi:10.12968/bjon.2020.29.18.1074.

Markey, K., O'Brien, B., Graham, M. M. ve O'Donnell, C. (2019). Juggling to survive: Master of Science postgraduate nursing students' experiences of studying far from home. *Journal of Research in Nursing*, 24(3-4), 250–262. doi:10.1177/1744987118812537.

Markey, K., O'Brien, B., Kouta, C., Okantey, C. ve O'Donnell, C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching. *Teaching and Learning in Nursing*, 16, 258-262. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>

Massey, S. (2015). \*e multidimensionality of children's picture books for upper grades. *English Journal*, 104(5), 45– 58.

McKoy, C. L. ve Lind, V. R. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application*. Routledge.

Mol, S. E. ve Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a metaanalysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.



Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles (5th Ed.)*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Murray, J. (2012). Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in center-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23(2), 89-103. <https://doi.org/10.1080/11675986.2012.686019>.

Name. (2014). National Association for Multicultural Education. 24. Annual International Conference. Tucson, Arizona, November 2014. Paper presented: Dismantling Fronteras. How to Maneuver and Challenge the Bordered Society.

Newman, I. (2019). When saying 'go read it again' won't work: Multisensory ideas for more inclusive teaching and learning. *Nurse Education in Practice*, 34, 12-16. doi:10.1016/j.nepr.2018.10.007.

Nurgiyantoro, B. (2004). Kontribusi sastra anak aalam pembentukan kepribadian anak. *Cakrawala Pendidikan*, 23(2), 203-231. <https://doi.org/10.21831/cp.v2i2.4854>

O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A. ve Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25-30. doi:10.1016/j.nedt.2018.12.005.

Ogletree, Q. ve Larke, P. J. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues*, 7(1), 1-9.

Pinter, A., Plastow, J. ve Hillel, M. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press, Oxford, England.

Plaut, V. C., Thomas, K. M. ve Goren, M. J. (2009). Is multiculturalism or colour blindness better for minorities? *Psychological Science*, 20, 444-446. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: Fondements et perspectives. *Education et sociétés*, 1(33), 185-202.

Pourdavood, R. G. ve Yan, M. (2020). Becoming Critical: In-service Teachers' Perspectives on Multicultural Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 112-135. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.8>

Pratiwi, H., Haida, R. N., Riwananda, A. ve Minasyan, S. (2023). Pre-Service Ece Teachers' Experiences in Implementing Multicultural Education. *Analisa: Journal of Social Science and Religion*, 8(2), 256-276. <https://doi.org/10.18784/analisa.v8i2.2064>.

Ramsey, P. G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Yıldız, T.G., Trans.) Ankara: Anı Publishing.

Scrafton, E. ve Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016806>.

Sharan, Y. (2010a). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy Problematic Practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310.

Sharan, Y. (2010b). Cooperative Learning: A Diversified Pedagogy for Diverse Classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.

Sharan, Y. (2017). What Cooperative Learning Contributes to the Intercultural Classroom. In *Intercultural Education and Competences for the Global World*, edited by A. Portera and C. Grant, 173-184. NY: Cambridge Scholars Publishing.

Slater, E. (2023). A multicultural approach to education in early childhood pedagogy. *Culminating Projects in Teacher Development*, 57, 1-28.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales De Psicologia*, 30(3), 785-791.

Slavin, R. E. (2015). "Cooperative Learning in Elementary Schools." *Education*, 43(1), 5-14. doi:10.1080/03004279.2015.963370.

Sommers, C. L. ve Bonnel, W. (2020). Nurse educators' perspectives on implementing culturally sensitive and inclusive nursing education. *Journal of Nursing Education*, 59(3), 126-132. doi:10.3928/01484834-20200220-02.

Sotiropoulou, E. (2019). *Citizenship Education for Primary School Pupils: Educational Approaches and Practices* (Unpublished doctoral dissertation). Thessaloniki: Aristotle University.

Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the Early Childhood Classroom: Approaches, Strategies and Tools*. Columbia: Teachers College, Columbia University.

Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

Van Ryzin, M. J. ve Roseth, C. J. (2018). Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201. doi:10.1037/edu0000265.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32

# ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Zülfıye Gül ERCAN<sup>1</sup>

Tuba YÜCE<sup>2</sup>

## GİRİŞ

İnsan hakları fikri, Amerikan Bağımsızlık Bildirisi (1776), Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi (1789) ile Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) sonrasında dünya siyaseti ve hukukunu köklü bir şekilde etkilemiş ve dönüştürmüştür. 18. Yüzyılda Amerikan Bağımsızlık Bildirisinde “bütün insanların eşit yaratıldığı ve Yaratıcıları tarafından aralarında yaşam, özgürlük ve mutluluğu arama gibi değiştirilemez haklara sahip oldukları”, Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesinde de “insanların özgür doğduğu, özgür kalacakları ve eşit haklara sahip oldukları” şeklinde ifade edilen insan hakları, 19. Yüzyıldan itibaren bir düşünce olarak birçok Batılı devletin anayasalarında yer almaya başlamış, ancak ideolojik yaklaşımların gölgesinde kalarak, siyasetin arkasına düşmüştür. 20. yüzyılın ilk yarısında ise dünya, I. ve II Dünya Savaşlarına sahne olmuştur. Bu iki savaş tüm dünyayı topyekün bir yıkıma sürüklemiş, emperyalizm, sömürgecilik, ırkçılık ve ayrımcı uygulamaların daha da yaygınlaşmasına, imparatorlukların yıkılmasına, yeni devletlerin oluşmasına, bazı devletlerin ise dünya sahnesinden silinmesine neden olmuştur. Dünya bu dönemde insan haklarının evrenselleşebilmesi ve uygulanabilmesi açısından en karanlık dönemini yaşamıştır. Öte yandan bu süreç, dünya çapında kimi seçkin hukukçu, diplomat ve aktivistin bireysel girişimleriyle ve bazı sivil toplum kuruluşlarının çabalarıyla insan haklarının uluslararası boyutta korunabilmesi amacıyla gündemde tutulmaya çalışılmıştır. Daha çok azınlık hakları, işçi hakları, kadın hakları gibi konulara odaklı olan insan hakları fikri, ABD’nin İkinci Dünya Savaşı’na katılmasıyla birlikte değişmeye başlamıştır. O dönemde ABD, savaşa girme konusunda, kendi halkının ve dünya kamuoyunu onayını alabilmek için eşitlik, özgürlük, adalet, haklar gibi ideallere başvurduğu bir kampanya yürütmüş ve her iki taraftan da destek almıştır. ABD’nin elde ettiği bu sonuç insan haklarının, tekrar dünya gündemine gelmesini sağlamıştır. 1945 yılında San Francisco Konferansı’yla birlikte

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zgulercan@trakya.edu.tr, 0000-0002-7532-5251

<sup>2</sup> Uzm. Öğretmen, Cumhuriyet İlkokulu, Pınarhisar, tubayuce@trakya.edu.tr, 0000-0003-1617-5545

Birleşmiş Milletler kurulmuş, BM bünyesinde İnsan Hakları komisyonu oluşturulmuş, yaklaşık iki yıl sonra, 10 Aralık 1948 “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi” ilan edilmiştir (Birinci, 2017). Bu bildirgenin ilk yedi maddesine göre;

**Madde 1:** *Bütün insanlar özgür; onur ve hakları yönünden eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşçe davranmalıdırlar.*

**Madde 2:** *Herkes, ırk, renk, cins, dil, din, siyasi ya da herhangi bir başka inanç, ulusal ya da toplumsal köken, varlıklılık, doğuş ya da herhangi bir başka ayırım gözetilmeksizin bu Bildirge'de açıklanan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Bundan başka, ister bağımsız ülke uyruğu olsun, isterse bağımlı, özerk olmayan ya da başka bir egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke uyruğu olsun, bir kişi hakkında, uyruğu bulunduğu devlet ya da ülkenin siyasi, adli ya da uluslararası durumu bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir.*

**Madde 3:** *Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır.*

**Madde 4:** *Hiç kimse köle ya da kul olarak kullanılamaz; kölelik ve köle alım satımı her türlü biçimiyle yasaktır.*

**Madde 5:** *Hiç kimse işkenceye ya da acımasız, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza ya da muameleye uğratılamaz.*

**Madde 6:** *Herkes, nerede olursa olsun, kişiliğinin tanınması hakkına sahiptir.*

---

**Madde 7:** *Yasa önünde herkes eşittir ve herkes ayırım gözetilmeksizin yasanın koruyuculuğundan eşit olarak yararlanma hakkını taşır. Herkesin, bu Bildirge'ye aykırı her türlü ayrıma ve bu tür ayırım gözetici işlemler için yapılacak her türlü kışkırtmaya karşı eşit korunma hakkı vardır.*

Yukarıda bahsi geçen bu maddelerle her bireyin; ırk, renk, din, cinsiyet, dil, siyasi veya diğer görüşler, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğum veya diğer statüler sebebiyle ayırım gözetmeksizin, yaşama hakkı başta olmak üzere özgürlük ve güvenlik gibi haklara eşit ve devredilemez şekilde sahip olduğu, insanlık haysiyetine yaraşmayan herhangi bir muameleye maruz kalamayacağı açıkça belirtilerek, tüm insanların doğal insan haklarına sahip olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu bildirge yasal bir bağlayıcılığı olmamasına rağmen Birleşmiş Milletlere üye ülkelerin büyük bir kısmı tarafından kabul edilerek imzalanmıştır (Gündüz 2022). Birçok ülkenin imzasının olmasına rağmen, imzalandığı tarihten günümüze kadar geçen sürede insan hakları ihlallerine yol açan savaş göç, ekonomik krizler, ayaklanmalar gibi birçok olay meydana gelmiş ve hala da gelmeye devam etmektedir. Birçok kesim tarafından çözümün sadece hukuksal ve siyasi yolla gerçekleşmeyeceği, sosyoloji,

felsefe, eğitim vb. birçok disiplinin ortak girişimleri ile çözümlenebileceği vurgulanmıştır.

Kavram olarak çok kültürlülük 16. yüzyılın başlarında sömürgecilik dönemiyle başlamış, sadece sömürgeci toplumu kültürü ile sömüren toplumun kültürü arasındaki etkileşimle sınırlı kalmayıp, dünya çapında kurulan ekonomik ilişkiler ile diğer kültürlerle ve tüm dünyaya yayılmıştır. Genel ve yalın ifadesiyle çok kültürlülük farklı kültürlerin bir arada var olması şeklinde tanımlanabilen bir kavramdır (Bryson, 2005:27). Aslında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde bulunan maddelerin satır araları okunduğunda insanların sahip oldukları özelliklerinden ya da farklılıklardan dolayı ayrımcılığa maruz kalmamalarına, kötü muamele görmemelerine ve saygı ile kabul edilmelerine insana dair birçok haktan eşit bir şekilde faydalanmalarına, yani çok kültürlülüğe doğrudan atıfta bulunduğu anlaşılacaktır. Günümüzde bulunulan coğrafyaya, dünyayı etkileyen ve değiştiren olaylara, bilim, sanat teknoloji vb. alanlardaki ilerlemelere ve değişimlere bağlı olarak çok kültürlülükle ilgili tanımların çeşitlendiği ve kapsamının genişlediği görülmektedir. Bu tanımlamaların bazılarında çok kültürlülük; yalnızca ırk ve etnik köken kavramlarıyla açıklanırken (Örn: *Amerika Birleşik Devletleri İngilizler, Almanlar, Afro-Amerikalılar, İrlandalılar, Hispanikler, İtalyanlar, İskoçlar, Fransızlar ve Polonyalılar gibi birçok milletten ve ırktan oluşmaktadır*) bazılarında din, dil, siyasi ideoloji, sosyal sınıf gibi niteliklerle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır (Örn: *Soğuk savaş döneminde ve sonrasında ülkeler ideolojik politik siyasi yapılarına göre doğu ve batı bloğu ülkeleri olarak ayrılmışlardır. Tarihsel süreçte insanlar inançları doğrultusunda farklı dinleri takip etmişlerdir.*) Günümüzde ise bu tanımlamaların içerisine yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal haklar, özgürlükler ve diğer kültürel farklılıklar da eklenmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009). (Örneğin *1968 yılında Fransa'da üniversite koşullarını değiştirmek için başlayan öğrenci hareketleri bir süre sonra dünya çapında yayılarak, özgürlük, savaşa karşı durma, eğitim, emperyalizm, cinsiyet eşitliği, kimlik talepleri, insan hakları, sosyal haklar vb. alanlara yayılmış, öğrenciler dışında farklı özellikleri ve amaçları olan birçok grubun talep arayışına sahne olmuştur. Bu hareket, müzikten sanata, siyasetten politikaya, sosyal yaşama kadar farklı alanlarda yeni anlayışlar ve kültürler oluşturmuştur.*)

Kongar (2013) çokkültürlülüğü, herhangi bir toplumdaki bireylerin veya grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya bakımından birbirinden farklı köklerden gelmesi, Banks (2013) din, dil, etnik köken, ırk, yaş, cinsel yönelim, engelli olma, eğitim durumu, sosyal sınıf ve diğer kültürel özelliklerin farkında olunması, Heywood (2007) farklılıklara sahip grupların saygı ve kabul görme

hakkı ya da kültürel ve ahlaki çeşitliliğin diğerlerince onaylanması, Kervan, (2017), farklı kültürlerin bir arada yaşama azim ve kararlılığı göstermesi şeklinde tanımlamışlardır. Vatandaş (2002) ise çokkültürlülüğün, değişik kültürel ve etnik kökenlerden gelen toplumların özgün kimliklerini korumaları gerektiğini savunan bir model olarak ulusal kimliğin altında, her türlü kültürel kimliğe var olma alanı oluşturmasına dikkat çekmiştir. Doytcheva (2009) da aynı siyasi yapı içerisinde farklı bakış açılarına sahip toplulukların barışçıl bir şekilde hep birlikte bir arada yaşayabilmesine imkân sağlayan bir olgunun çok kültürlülük olarak tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın çok kültürlülük, farklı kültürlerin bütünlüğüne ve birlikteliğine dikkat çekmektedir. Ancak bu birliktelikte, ister azınlığı, isterse çoğunluğu oluştursun, “*farklılığı oluşturan toplulukların*” kendi kimliklerini ve değerlerini korumalarının ve sürdürmelerinin yanı sıra farklılıklara saygı, sevgi, barış, hoşgörü, eşitlik, adalet gibi ortak paydalarda buluşarak bütünlüşmesi gerekmektedir. Bu bütünlüşmeyi gerçekleştirebilen çok kültürlü topluluklar, bilgilerini paylaşarak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak yüksek uygarlık seviyelerine ulaşma yolunda ilerleyebilmektedirler (Ramsey, 2018; Sohrabi, 2018, s. 41). Çok kültürlülük, farklılıkları sadece kabul etmekle kalmayıp, bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmeyi ve birlikte ilerlemeyi hedeflemektedir. Toplumun çeşitli kesimlerinin birbirleriyle etkileşimde bulunması, ortak paydada buluşması ve dayanışma içinde olması, toplumun zenginliğini artırdığı gibi farklılıklar arasında daha derin bir anlayış ve empati geliştirmesine hizmet etmekte ve çok kültürlülüğün gerçek anlamını oluşturmaktadır.

21. yüzyılda ise çokkültürlülük; bireysel ya da toplumsal bazda “kimlik”, “tanınma”, “farklılık” boyutlarında artan talepler doğrultusunda yeniden evrilmeye başlamıştır. Bilişim teknolojisindeki ilerlemelerin günlük yaşamda daha fazla yer almasıyla birlikte, gerçek dünyadaki birçok topluluk/kültür, sanal dünyada da yer bulmaya başlamış, bu da mevcut politikaların yanı sıra sanal dünya da çeşitli yasal düzenlemeleri içeren politikaların gelişmesinin önünü açmıştır. Bu bağlamda kültürel farklılıkların kamusal alanda ifadesi, azınlıklara özel hakların verilmesi, azınlıkların farklı kültür ve kimliklerini koruması ve geliştirmesi, farklı kültürel yapıların gelişiminin teşvik edilmesi de çok kültürlülük olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Altınbaş 2006; Kervan, 2017).

## ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA ÖZEL GEREKİNİMLİ BİREYLER

Bu bölümün esas konusu olan “özel gereksinimli bireyler” çok kültürlülük bağlamında da ele alınması gereken gruplardan birisi olmaktadır. Bu bağlamda “özel gereksinimli bireyleri” diğer gruplardan ayıran önemli hususlar bulunmaktadır. Başlıcaları şu şekilde sıralanabilir. İlki, “özel gereksinimli bireyler” “ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutlarla birbirinden farklılaşan grupların kesişim noktası olmaktadır. Farklı bir ifadeyle “özel gereksinimli olma” ırka, cinsiyete, coğrafyaya, ülkeye vb. koşullara bağlı olmayıp dünya çapında görülebilen, aynı zamanda yaşamın herhangi bir anında meydana gelebilen, kısa süreli ya da kalıcı etkileri olabilen bir durumdur. İkincisi, dünyanın birçok yerinde özel gereksinimli bireylerin erişilebilirlik, eşitlik, eğitim, sağlık, bakım, istihdam, sosyal kabul vb. gibi karşı karşıya kaldığı sorunlar “ortaklık” göstermektedir. Üçüncüsü, özel gereksinimli bireylerin bir kısmı, sahip oldukları özelliklerden/yetersizliklerden dolayı kendilerini temsil etme, haklarını savunma gibi konularda yeterli olmamaktadırlar. Bu görevi onlar adına bakım veren aile üyeleri ya da ilgili olan kişiler ve kurumlar üstlenmektedirler. Dördüncüsü, çok kültürlülük bağlamında ele alınan grupların bazıları “kendi tercihleri” doğrultusunda oluşurken “özel gereksinimli olma”, tercihe bağlı olmayan, doğuştan ya da sonradan edinilen yetersizliğe ya da anormalliğe bağlı gelişen bir durumu temsil etmektedir.

Dünya nüfusunun artışı, yaşam süresinin uzaması, tıbbi gelişmeler, doğurganlığın azalması, yaşlı nüfusun artışı, ekolojik sistemin bozulması, salgınlar, kronik hastalıklar insanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratarak özel gereksinimli olma durumunu oluşturmaktadırlar. Aslında bir takım destekleyici donanımlar ve yazılımlara sahip cihazlar ile özel gereksinimli olan insanlar, diğerleri gibi topluma yaşama tam anlamıyla katılabilmektedirler. Ancak bazı özel gereksinimli insanlar ya bu desteğe ulaşamadıkları için ya da bu destek sağlansa bile tam anlamıyla topluma ve yaşama katılım gösterememektedirler. Hangi şekilde olursa olsun özel gereksinimli bu bireyler içinde buldukları şartla ya da toplum tarafından engellenmiş olmaktadır. Bu da popülasyonda engelliliğin artışına sebep olmaktadır. Engellilik, çeşitli faktörler nedeniyle geçici ya da kalıcı olabilmektedir. Yaşam içerisinde yaşanabilecek hastalıklar, kazalar, travmalar vb. tehlikeli durumların da engelliliğe yol açabileceği düşünüldüğünde engellilikle ilgili net rakamlara ulaşamamasının nedeni daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca engelli bireylerin ailelerinin de engellilikten

etkilendiği düşünülürse engelliliğin dünyanın “en büyük azınlık grubu” olarak nitelendirilmesi ve tüm dünyayı yakından ilgilendiren bir olgu olması şaşırtıcı gelmemektedir. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (The Organisation For Economic Co-Operation And Development [OECD]), Avrupa Birliği (AB) ve Türkiye verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık %15’inde engellilik görüldüğü belirtilmektedir. Bu orana göre dünyada 1.2 milyar insanın engelli olduğu öngörülmektedir (Engelsiz Yaşama Derneği, 2020; Gündüz 2022; Temiz ve Yılmaz, 2021; WHO 2011). Bu oranın da gelecek dönemde (salgınlar, savaşlar, doğal afetler, ekonomik problemler, temiz ve kullanılabilir doğal kaynaklara erişimde yaşanan sorunlar vb. gibi) öngörülebilir ya da öngörülemeyen faktörler nedeniyle artma olasılığı da bulunmaktadır

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren kişi olarak tanımlanan özel gereksinimli bireyler, öğrenme stilleri, gelişim hızları, yetersizlikleri veya yetenekleri nedeniyle, normal gelişim gösteren bireylerden farklı özelliklere sahiptirler (Cavkaytar, 2019, s. 5; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli bireylerin farklılıklarını açıklamaya yönelik; moral, sosyo-politik ve azınlık grubu modeli, sınırlılık, biyopsikososyal, tıbbi, sosyal ve insan hakları modellerinin geliştiği ve sosyal politikalar bağlamında sosyal, eğitsel hukuki birtakım haklardan faydalanabilmeleri için çeşitli şekillerde tanımlandıkları görülmüştür. Örneğin *Moral modelde* engellilik bireyin kendisine ve ailesine atfedilen olumsuz bir durum olarak algılanmış, bu nedenle de toplumda damgalanmaya ve dışlanmaya maruz bırakılmışlardır. *Sosyo-politik modelde* engellilik, engelliliğin etkilerinin azaltmaya yönelik girişimlerin olmadığı ya da gerçekleşmediği yetersiz çevreye dayandırılmıştır. *Azınlık gurubu modeli*’nde ise engellilikle ilgili yaşanan durumların tipik gelişen insanların oluşturdukları çevrenin dayattığı sınırlamalardan kaynaklandığı iddia edilmiştir. Benzer şekilde, *sınırlılık modeli*’nde insanların bazı sınırlılıklarının olduğu, bu sınırlılıkların yaşamdaki sınırlarla kuşatılmasından dolayı engelliliğin oluştuğu belirtilmiştir. *Biyopsikososyal model* rahatsızlığın/engelliliğin biyolojik, sosyal, çevresel, psikolojik ve davranışsal yönlerine atıfta bulunmuştur. *Tıbbi modelde* engellilik, sağlık sorunu olarak ele alınarak, gerekli tedavi ve rehabilitasyon müdahaleleriyle çözümlenmeye ya da birey üzerindeki olumsuz etkileri azaltılmaya çalışılmaktadır. *Sosyal model* ise engelliliği, bireyin yetersizliğinden ziyade sosyal, fiziksel ve kültürel çevreye atfetmektedir. Uygun koşullar sağlandığında topluma tam anlamıyla katılabilecek özel gereksinimli bireylerin, toplumun oluşturduğu engellerden dolayı katılım sağlayamadıklarını vurgulamaktadır. Model engellilerin koruyup kollanması gereken bireyler olmaktan ziyade,



kendi yaşamlarını devam ettirebilmek için eğitim ve istihdamda yer alarak sosyal hayata dahil olmalarına odaklanmaktadır. *İnsan hakları yaklaşımı* ise, engelliliği insan hakları temelinde değerlendirmektedir. Engellilerin topluma diğer bireylerle eşit şartlarda katılımını ve insan haklarından aynı şekilde yararlanabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda başta devlet olmak üzere diğer kurum ve kuruluşların engelli bireylerin haklarını korumada ve sağlamada yükümlülükleri bulunmaktadır (Çoban-Kaynak, 2017: s. 255; Er-can ve Gündüz, 2022; Kolat, 2010: s. 12; Turan, 2018: s. 167-169; Ünal, 2021; Zengin, 2011: s. 32)

Özel eğitimle ilgili alan yazını incelendiğinde süreç içerisinde gelişen ve değişen yaklaşımlara bağlı olarak, farklı gelişim gösteren bireyler için “özürlü”, “engelli”, “sakat”, “özel gereksinimleri olanlar”, “gelişim farklılığı olanlar”, “farklı gelişim gösterenler” ve “öğrenme farklılığı olanlar” “özel eğitim gerektiren bireyler” vb. ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal yaşama katılımı, istihdam, eğitim, sağlık, bakım, erişilebilirlik gibi birtakım yasal ve sosyal haklardan faydalanabilmeleri için yasa ve mevzuatlarda yer alan tanımlamalar şu şekilde sıralanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü’nün İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırmasına göre engellilik; sağlık koşulları ile kişisel ve çevresel faktörler arasındaki dinamik bir etkileşim”, olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun Engelli Haklarına İlişkin Sözleşmesine göre engelli bireyler; “diğer insanlarla eşit temelde toplumsal yaşama tam ve etkin katılımını kısıtlayan davranışsal ve çevresel engeller ile etkileşim içerisinde olan uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da duyuşsal yetersizliklere sahip kişiler” olarak tanımlanmaktadır. 2005 tarihli 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun’da ise engelli birey “fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan ya da engelleyen tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” olarak tanımlanmıştır. Tanımlarda doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ima edilen yetersizlik, engel, zedelenme, risk taşıma kavramlarına da değinilecek olursa; Yetersizlik de “bireyin zedelenme ya da sapmalar sonucu normal durumlarda yapması gereken bir etkinliği yerine getirememesi, yeterli olmaması, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasite göstermesi, zedelenmeye bağlı olarak bir organın işlevini yitirmesi, bedensel ya da zihinsel davranışların kısıtlanması durumu yetersizlik şeklinde tanımlanmaktadır. Zedelenme, “bireyin psikolojik, fizyolojik ya da anatomik özelliklerinde geçici ya da kalıcı işleyiş bozukluğudur. Örneğin vücudun bir parçasının olmayışı eksik oluşu ya da iyi işlememesi gibi durumlar zedelenme olarak ifade edilebilir. Dünya üzerinde yaşayan her birey engelli olma konusunda risk

taşımaktadır. Bu durumda risk taşıma; “yetersizliği belirlenemeyen ama ileride yetersizlik gösterme olasılığı yüksek olan” anlamına gelmektedir (Ercan ve Gündüz, 2022; Metin, 2017, s. 324-325; Varış ve Hekim, 2017).

Günümüze gelindiğindeyse dünyada ve ülkemizde bireylere olumsuzluk atfetmeden yapılan “özel gereksinimli birey” tanımının hem alan yazınında hem de güncel yaşamda daha fazla kabul görmeye başladığı görülmektedir. Baykoç, özel gereksinimli bireyi; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşatlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 2015: s. 20). Özel gereksinimli bireyler ihtiyacı olan hizmetlere erişmeleri için çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY, 2018) göre özel gereksinimli çocuklar; zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, bedensel yetersizlik, özel yetenek, görme ve işitme yetersizliği olarak beş özel gereksinim türüne ayrılmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı’nın işbirliği ile 18 yaş altındaki çocuklar için hazırlanan “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER)” Raporuna göre özel gereksinim “çocuğun toplumsal yaşama eşit katılabilmesi için bedensel ya da gelişimsel işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemeler ve diğer sosyal ve ekonomik haklara ve hizmetlere gereksiniminin olması” şeklinde tanımlanmaktadır. ÇÖZGER’e göre sınıflandırma da çocukların hangi hizmetlere ne derecede gereksinimlerinin olduğuna göre yapılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre çocukların; Özel gereksinimi var; Hafif düzeyde gereksinimi var; Orta düzeyde gereksinimi var; İleri düzeyde gereksinimi var; Çok ileri düzeyde gereksinimi var; Belirgin düzeyde özel gereksinimi var; Özel Koşul Gereksinimi var şeklinde sınıflandırılmaktadır (ÇÖZGER, 2019). Alan yazınında özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları özellikler ve yetersizliklerine göre; Zihinsel yetersizlik, Öğrenme güçlükleri, Duygu davranış bozuklukları, Bedensel/ortopedik yetersizlikler, Dil ve konuşma güçlüğü, Çoklu yetersizlikler, Süreğen hastalıklar, Otizm spektrum bozukluğu, Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, Serebral palsy, Görme yetersizliği, İşitme yetersizliği, Üstün zekalı/özel yetenekli bireyler şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Cavkaytar, 2019; Çitil, 2020; Eripek 2004; Uysal, 2024). Her ne şekilde sınıflandırma yapılırsa yapılsın sınıflandırmanın en temel amacı, özel gereksinimli bireylere

ihtiyacı olan hizmetlerin sağlanması ve onların topluma tam ve eşit şekilde katılımının sağlanmasıdır. Dolayısıyla ülkeler şimdi ve gelecekte özellikler sağlık, sosyal ve eğitim politikaları içerisinde engellilik durumunun önlenmesine ya da olumsuz etkilerini en aza indirmeye yönelik çalışmalar yürütmekle birlikte engeli ya da derecesi ne olursa olsun, özel gereksinimli bireyleri sağlık, eğitim, kültür, siyaset, sanat spor, tarım, ticaret kısacası yaşamın her alanına dahil edebilecekleri kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Aynı zamanda birçok ülke hukuki, sosyal bağlamda bu konularda ciddi adımlar da atmaktadırlar.

Bunun da yolu erken dönemden itibaren özel gereksinimli bireyleri ihtiyaçları olan hizmetleri ve eğitimi almasından geçmektedir. Sıfır-üç yaş arasındaki özel gereksinimli ya da gelişimi risk altında olan çocuklara sunulan hizmetler erken müdahale olarak, üç-altı/sekiz yaş arası için ise erken çocukluk özel eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmetler, ailelerle onların bebek ve küçük çocukları için, farklı disiplin alanlarından gelen uzmanların oluşturduğu ekibin müdahalesi ile aile eğitimi ve danışmanlığı, eğitim, rehabilitasyon psikososyal destek gibi alanlarda sunulmaya başlamaktadır. Bu hizmetlerin sunumu ailenin ve çocuğun ihtiyacına göre; ev merkezli, kurum merkezli, kurum ve ev merkezli olacak şekilde yapılmaktadır. Kurum merkezli uygulamalarda hizmetler çocuklara bireysel, grup ya da hem bireysel hem de grup şeklinde sunulmaktadır. Böylece erken müdahale programlarıyla gelişimsel risk taşıyan bebek ve küçük çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve akranlarıyla benzer gelişim seviyesine ulaşmaları, özel gereksinimli bebek ve küçük çocukların da gerekli müdahaleler yapılarak engelliliğin gelişim üzerindeki olumsuz etkisi azaltılmaya çalışılmaktadır. Yaşı gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları sebebiyle genel eğitim imkanlarından faydalanamayan ya da kısmen faydalanabilecek çocuklar, MEB' e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından değerlendirilerek Uygun eğitsel yerleştirmeye alınmaktadır (Heward, 2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin erken çocukluk döneminden itibaren ilgili okul ve kurumlar tarafından özel eğitimin planlanması ve çocukların gelişimlerinin takip edilerek desteklenmesini ve kayıt altına alınmasını, erken çocuklukta sunulan eğitim hizmetlerinin zorunlu bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır (Biddle vd., 2013). Konuyla ilgili araştırmalarda, erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerinin, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerinin yanı sıra okula hazırlık yeteneklerinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sosyal uyumlarını artırdığını, eğitimin başlangıcının ve süresinin sosyal uyumu önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir (Bakken vd., 2017; Erkan, 2023; Filiz, 2023).

Ancak atılan bu adımlara karşın toplumsal yaşam içerisinde özel gereksinimli bireyler sosyal açıdan kabul görmekte zorlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları farklılıklar toplumsal yaşama katılımlarını zorlaştırabilmektedir. Bu zorluklar özel gereksinimli bireylerin özelliklerinden ziyade toplumun bilgi yetersizliğinden ya da yanlış bilgilerden, özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerinden dolayı geliştirilemeyeceklerine/ eğitilemeyeceklerine dair algılardan kaynaklanabilmektedir. Ayrıca “yetersizlik/farklılık”, kavramı özel gereksinimli bireyler için özel şartlar sağlanmasına, yaşamları boyunca başkalarına bağımlı kalmalarına, topluma uyum sağlayamamalarına, davranış problemleri sergilemelerine yol açacağına dair algı oluşturduğundan, toplumun bu konuda herhangi fikri olmasa bile olumsuz duygu, düşünce, tutum ve davranış geliştirmesine yol açmaktadır (Güner Yıldız, Tutuk ve Odluyurt, 2021; Şpendi Şirin, 2019). Bu aynı zamanda da olumsuz ön yargıların, deneyimlerin ya da yıkılması mümkün olmayan kalıplaşmış inançların oluşmasına ve toplumun geneline yayılmasına da yol açmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireyler ve aileleri/onlara bakım verenler yaşamları boyunca farklı şekillerde insanlık haysiyetine yakışmayacak tutum ve davranışlara maruz kalabilmektedirler (Cavkaytar, 2019). Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar, dışlanma ve sosyal kabul eksikliği, bu bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemekte, topluma katkı sağlayabilecek beceriler kazanmalarını engellemekte, potansiyellerini gerçekleştirememelerine yol açmakta, psikolojik, sosyal, eğitimsel ve tıbbi açıdan hem topluma hem de özel gereksinimli bireylere ve ailelerine çeşitli yükler bindirmektedir. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yazılı, görsel ve sosyal medyada bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarıyla bu ön yargılar, kırılmaya, yanlış inanç ve bilgiler ortadan kaldırılmaya çalışılsa da arzulanan sonuçlara ulaşılamamaktadır. Bu sonuç, özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışmaların erken dönemden itibaren başlatılmasının, geniş kapsamlı ve kesintisiz olarak devam etmesinin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2020; Olcay Gül, 2014; Uysal 2024).

Erken çocukluk eğitimi, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulü için adım atılacak ilk eğitim kademesi olarak yorumlanabilir. Çünkü bu dönemde çocukların akranlarına karşı ilgileri, etkileşimleri artmaktadır. Çocuklar için, buldukları sosyal ortamlarda birlikte oyun oynamak, etkinlikler yapmak, vakit geçirmek çok değerli olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların, topluma dahil olabilmeleri için gerekli becerileri öğrenebildikleri ve tecrübe edebildikleri organize edilmiş ve öğretmen rehberliğinin olduğu ortamlardır ki çocuklar, akranları tarafından kabul görme ve dışlanma gibi farklı

sosyal deneyimleri bu ortamlarda yaşamaktadırlar (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2017; Gülay-Ogelman, 2018). Erken çocukluk döneminde çocuklar akranlarının, cinsiyet, yaş, fiziksel görünüm, yeterliliklerinin ya da yetersizliklerinin farkına vararak, benzerliklerini ya da farklılıklarını algılayabilmektedirler (Coelho, Torres, Fernandes ve Santos 2017; Eivers, Brendgen, Vitaro ve Borge, 2012). Gelecekteki yaşamlarına ilişkin ön yargılar, başkalarına saygı, sosyal kabule ilişkin ilk izlenimler burada oluşmaktadır. Özellikle akranlarının fiziksel görünümünde farklılıklar varsa ve bazı alanlarda yetersizlikleri bulunmaktaysa bu durum küçük çocukların dikkatlerini çekmeye başlamaktadır (Ausdale ve Feagin, 2001; Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Bu yaştaki çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerileri gelişme sürecinde olduğundan farklı özelliklere sahip akranlarını nasıl algılayacakları ve nasıl davranacaklarına dair bilgileri olamamaktadır. Çoğunlukla da çocuklar bilemediklerinden dolayı akranlarına ön yargılar geliştirebilmektedirler. Bu ön yargılar sonraki eğitim kademelerinde olumsuz yönde ve daha belirgin bir şekilde fark edilir hale gelmektedir. Bu aşamalarda özel gereksinimli çocuklar daha çok görmezden gelinme, dışlanma, hor ya da hakir görülme gibi tutum ve davranışlar ile karşılaşmaktadırlar. Bu tutum ve davranış ya da önyargı yetişkinlik döneminde de kendisini göstermeye devam edebilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde bireysel farklılıklara saygı ve akran kabulü sosyal etkileşimin ve arkadaşlık ilişkilerinin temeli olarak görülmeli ve öğretmenler, okul yönetimi ve yardımcı personeller tarafından kapsayıcı bir eğitim anlayışı ile olumlu yöne evrilmelidir.

## KAPSAYICI EĞİTİM

Uluslararası düzeyde ilk kez 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile Eğitim” bir hak olarak kabul edilmiştir. Bu bildirgenin 26. Maddesinde;

*(1) Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yüksek öğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.*

*(2) Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli*

*ve Birleşmiş Milletler'in barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.*

*(3) Ana baba, çocuklarına verilecek eğitim türü için öncelikli seçme hakkına sahiptir.*

şeklinde yer almıştır (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi t.y., s. 2-3:6).

1960 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından hazırlanan “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi” ve 1966 yılında “Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi”nin 13. Maddesinde de;

*1. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Eğitimin insan kişiliğinin ve onur duygusunun tam gelişmesine yönelik olmasını ve insan hakları ve temel özgürlüklere olan saygıyı güçlendirmesini sağlar. Ayrıca eğitimin herkesin özgür bir topluma etkin olarak katılmasına olanak sağladığını, tüm uluslararası olduğu gibi, ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirdiğini ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma etkinliklerini özendirdiğini de kabul eder.*

*2. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler bu hakkı tam olarak gerçekleştirmek amacıyla;*

*a- İlköğretimin zorunlu olmasını ve herkese ücretsiz sağlanmasını;*

*b- Orta öğretimin, teknik ve mesleki eğitim dahil, çeşitli biçimlerinin, her önlem alınarak, özellikle ücretsiz eğitimin giderek yaygınlaştırılması yoluyla herkese açık ve herkesçe görülebilir olmasını;*

*c- Yüksek öğrenimin, her uygun yolla ve özellikle ücretsiz eğitimin giderek yaygınlaştırılmasıyla herkese becerisine göre eşit olarak açılmasını;*

*d- İlk öğrenimini tamamlayamamış ya da hiç görmemiş kişiler için temel eğitimin olabildiğince özendirilmesi ya da güçlendirilmesini;*

*e- Her düzeyde, bir okul sisteminin geliştirilmesini, yeterli bir burs sisteminin kurulmasını ve eğitim personelinin maddi koşullarının giderek iyileştirilmesini kabul eder.”*

şeklinde yer almış ve devlet eliyle kişilere ücretsiz eğitimin sağlanması hukuksal olarak güvence altına alınmıştır(UNESCO ve UNICEF, 2007).

1981 yılında “Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığa Son Verilmesi Sözleşmesi”nin 10. Maddesinin a, b, e,f bentlerinde

*Madde 10 - Eğitimde fırsat eşitliği*

*Taraf Devletler özellikle arasındaki konularda kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alacaklardır:*

*a) Meslek ve sanat yönlendirilmesinde kırsal ve kentsel alanlarda bütün dallardaki eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada okul öncesi, genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit meslekte, eğitimde eşit şartların sağlanması;*

*b) Kadınların erkeklerle aynı ders programlarından yararlanmaları, aynı sınavlara katılmaları, aynı seviyedeki niteliklere sahip eğitim görevlilerine, okul, bina ve malzemesine sahip olmaları;*

*e) Özellikle kadın ve erkekler arasında mevcut eğitim açığını en kısa zamanda kapatmaya yönelik olarak, yetişkin ve fonksiyonel okuma-yazma programları dahil, sürekli eğitim programlarına katılabilmeleri için erkeklerle eşit fırsatların verilmesi;*

*f) Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız çocukları ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi;*

ifadelerine yer verilmektedir (Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi Ve Ek İhtiyari Protokol, t.y.).

20 Kasım 1989’da kabul edilen BM Çocuk Hakları Sözleşmesinin 23. ve 28. Maddesinde;

*Madde 23;*

*3.Özürlü çocuğun, özel bakıma gereksinimi olduğu bilincinden hareketle bu maddenin 2’nci fıkrası uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana-babasının ya da çocuğa bakanların parasal (mali) durumları göz önüne alınarak, olanaklar ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım; özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri, rehabilitasyon hizmetleri, bir*

*işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacını güder.”*

*Madde 28;*

*1. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:*

*a) İlk öğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;*

*b) Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;*

*c) Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;*

*d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;*

*e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.*

*2. Taraf Devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu Sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.*

*3. Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur.*

*ifadelerine yer verilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, t.y.).*



9 Aralık 1975 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne ek olarak yayımlanan 2006 yılında güncellenen, 3447 sayılı Engelli Birey Hakları Sözleşmesinin 2. 6. ve 24. Maddesinde engelli haklarının da insan hakları bağlamında değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, t.y.). İlgili maddelerde;

*Madde 2;*

*Özürlü bireyler bu Beynamede ortaya konulan tüm hakları kullanabilme yeteneğine sahiptirler. Bu haklar, herhangi bir istisna olmaksızın ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mal varlığı, soy veya herhangi bir başka durum dikkate alınmaksızın özürlü bireyin kendisi veya ailesi için garanti edilmektedir.*

*Madde 6;*

*Özürlü bireyler, protez ve ortopedik aletleri de kapsayan tıbbi, psikolojik ve fonksiyonel tedavi, sosyal entegrasyon veya yeniden entegrasyon süreçlerini hızlandıracak, kapasite ve becerilerini en üst düzeyde geliştirmelerine yardımcı olacak tıbbi ve sosyal rehabilitasyon, eğitim, mesleki eğitim ve rehabilitasyon, yardım, danışmanlık, yerleştirme hizmetleri ve diğer hizmetleri elde etme haklarına sahiptirler.*

*Madde 24;*

*1. Taraf Devletler engellilerin eğitim hakkını tanır. Taraf Devletler, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkanı sağlar. Bunun için aşağıdaki hedefler gözetilmelidir:*

*(a) İnsan potansiyelinin, onur ve değer duygusunun tam gelişimi ve insan haklarına, temel özgürlüklere ve insan çeşitliliğine saygı duyulmasının güçlendirilmesi;*

*(b) Engellilerin; kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin potansiyellerinin en üst derecesinde gelişiminin sağlanması;*

*(c) Engellilerin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması.*

2. Taraf Devletler bu hakkın yaşama geçirilmesi için aşağıda belirtilenleri sağlar:

(a) Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır;

(b) Engelliler yaşadıkları çevrede bütünleştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eşit olarak erişebilmelidir;

(c) Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır;

(d) Engellilerin genel eğitimden etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için genel eğitim sistemi içinde ihtiyaç duydukları desteği almalıdır;

(e) Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır.

3. Taraf Devletler engellilerin toplumun eşit üyeleri olarak eğitime tam ve eşit katılımlarını kolaylaştırmak için yaşamı ve sosyal gelişim becerilerini öğrenmelerini sağlar. Taraf Devletler bu amaçla aşağıda belirtilen tedbirleri alır:

(a) Braille ve diğer biçimlerdeki yazıların okunmasının öğrenilmesi, beden dilinin ve alternatif iletişim araçları ve biçimleri ile yeni çevreye alışma ve bu çevrede hareket etme becerilerinin öğrenilmesi, akran desteği ve rehberlik hizmetlerinin kolaylaştırılması;

(b) İşaret dilinin öğrenilmesine, işitme ve konuşma engellilerin dilsel kimliğinin gelişimine yardımcı olunması;

(c) Görme, işitme veya hem görme hem işitme-konuşma engellilerin özellikle çocukların eğitiminin en uygun dille, iletişim araç ve biçimleriyle, onların akademik ve sosyal gelişimini artırıcı ortamlarda sunulmasının sağlanması.

4. *Taraf Devletler bu hakkın yaşama geçmesini sağlamak için, engelli olanlar dahil olmak üzere, işaret dilini ve Braille alfabesini bilen öğretmenlerin işe alınması ve eğitimin her düzeyinde çalışan uzmanların ve personelin eğitimi için uygun tedbirleri alır. Söz konusu eğitim engelliliğe ilişkin bilincin artırılmasını, alternatif iletişim araç ve biçimleri ile destekleyici eğitim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasını içermelidir.*

5. *Taraf Devletler engellilerin genel yüksek okul eğitimine, mesleki eğitime, erişkin eğitime ve ömür boyu süren eğitime ayrımcılığa uğramaksızın diğer bireylerle eşit koşullar altında erişimini sağlar. Taraf Devletler bu amaçla engellilerin ihtiyaçlarına uygun makul düzenlemelerin yapılmasını temin eder."*

ifadelerine yer verilmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, t.y.; Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, t.y.; Gündüz 2022; Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi Ve Ek İhtiyari Protokol (t.y.) Series, 2020; UNESCO ve UNICEF, 2007; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi t.y., s. 2-3:6)

1980li yıllarda kapsayıcı eğitim kapsamında okul sistemlerinde çeşitli düzenlemeler yapılarak engeli olan bireylerin sürece aktif katılımı sağlanmıştır (Bozkurt, 2020: 199; Yamlı 2021; Kozahan Çakır 2024). 1990'da Avrupa Birliği tarafından Tayland'da düzenlenen "Herkes İçin Eğitim Konferansında" (The World Declaration on Education for All) fakirler, sokak çocukları ile çocuk işçiler, kırsalda yaşayanlar, göçmen işçiler, göçebeler, etnik, ırksal ve dilsel azınlıklar, mülteciler, sığınmacılar ve işgal altındakiler, HIV pozitifler, kız öğrenciler vb. kısıtlı ve eğitime ulaşmada dezavantajlı hiçbir grubun öğrenme fırsatlarına erişimde herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmaması, eğitime erişimde kadınların önündeki her engelin ortadan kaldırılarak, eğitim kalitesinin artırılması ve engelli bireylerin eğitimin her kategorisine eşit erişim sağlamalarına yönelik kararlar alınmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1990/1994; UNESCO, 2009:8). 1994 yılında Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi'nde "bireysel farklılıklara ve güçlülere bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak olanakları sağlamak üzere eğitim sistemlerinin geliştirilmesi", "tüm çocukları genel eğitim okullarına kaydedilerek hukuki ve politik bir konu olarak kapsayıcı eğitim ilkesinin benimsenmesi", "kapsayıcı eğitimin erken tanı ve müdahale boyutlarının güçlendirilmesi" kararları alınmıştır (Dede, 1996).

2000’li yıllarda toplum tarafından çeşitli sebeplerle dışlanmaya maruz kalan bireylerin de kapsayıcı eğitimden yararlanması ön plana çıkmıştır. Senegal, Dakar’da yapılan Dünya Eğitim Forumu’nda korunmaya muhtaç, toplum tarafından ötekileştirilen, dışlanan bireylerin, kız çocuklarının sistem içerisindeki önemine değinilmiş, her bireyin öğrenebileceği, ayrımcılık ve ötekileştirme yapılmadan kapsayıcı bir politika ile fırsat eşitliklerinden yararlanabileceği eğitim sistemlerinin dönüşümüne yönelik süreçlere öncelik verilmesi öncelikli alanlar içerisinde alınmıştır (Yamlı 2021).

Tarihsel seyir içerisinde gelineen noktada kapsayıcı eğitimle ilgili tanımlar incelendiğinde süreç ve yaklaşım vurgusuna dikkat çekildiği görülmektedir. Örneğin; Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) kapsayıcı eğitimi “tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme süreci olarak, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ise “bireylerin farklılıkları ile ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak eğitim sisteminden maksimum düzeyde yararlanmayı hedefleyen bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır. Westwood (2013) da eğitim felsefesi açısından kapsayıcı eğitimi “öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayırım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Özetle kapsayıcı eğitim; ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim açısından farklı olan, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişimde dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeyden olan, suça itilmiş/suç işleme riski altında olan, sokakta yaşayan, çocuk işçiler vb. dezavantajlı gruplar ile özel gereksinimli bireylerin eğitime katılım hakkı ve süreci olarak yorumlanabilir. Kapsayıcı eğitim; erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar her yaş ve kademedeki eğitimi ve okuryazarlık arttırmak, yaygınlaştırmak, temel eğitimi zorunlu hale getirerek herkese ücretsiz olarak sunmak, cinsiyetler arasındaki eğitimsel farklılığı gidermek, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ve yaşam becerileri geliştirmelerini destekleyen kalite odaklı bir eğitim anlayışı geliştirmek, bireysel olarak eşit eğitim olanaklarından herkesin yararlanmasını sağlamak, toplumsal olarak çağın gereklerini karşılayan kapsayıcı bir refah toplumunu oluşturmak da hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, toplumsal dışlama, ayrımcılık, ötekileştirme, eğitimsizlik, yoksulluk ve eşitsizlik gibi derin sorunlara yol açan bazı toplumsal problemlerin üstesinden gelmenin yolunu da açacaktır

(Altındağ Kumaş ve Süer; 2022; Çelik 2017; ERG, 2016; Fırat 2021; Kozanhan Çakır, 2024; Stubbs, 2008; UNESCO, 2016; UNICEF, 2017; Shpendi Şirin, 2019).

UNESCO'ya göre kapsayıcı eğitimin üç temel odağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki sistem kapsayıcılığıdır. Sistem kapsayıcılığı, tüm çocukların bireysel farklılıklarına, beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde eğitim sistemlerinin, okulların geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesidir. İkincisi eğitimsel kapsayıcılıktır. Burada öncelik tüm çocukların eğitime eşit bir şekilde erişim imkanına sahip olmasıdır. Üçüncüsü ise sosyal kapsayıcılıktır. İlgili paydaş ve uygulayıcıların gerek politikaların oluşturulmasında gerekse uygulanmasında işleyişe aktif olarak katılması, iş birliği içerisinde çalışması, tüm çocukların toplumun tüm imkânlarından eşit şekilde yararlanabilmesidir (Çelik 2017; Farrington ve Farrington, 2005; Kozanhan Çakır, 2024; Kula, 2023; Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan Yalçınkaya, Kart ve Dağdelen, 2019; UNESCO 2016).

Genel ifadesiyle kapsayıcı eğitim tüm bireylerin yaşam boyu gelişmesini ve kendilerini gerçekleştirmesini amaçlayan, onların bireysel ve sosyal farklılıklarının artmasına hizmet eden bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın gerçek yaşamda ifade bulabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. UNESCO'ya göre bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Şimşek, 2019; Kula 2023).

(a) tüm çocukların öğrenebildiğini ve hepsinin bir tür öğrenme desteğine ihtiyaç duyabileceğini kabul etmekte,

(b) öğrenmenin önünde duran engellerin ne olduğunu bulmayı ve bunları ortadan kaldırmayı hedeflemekte,

(c) resmî eğitimden daha fazlasını, toplumun ilgili kesimlerini ve eğitim niteliğinin geliştirilmesi adına okul dışındaki fırsatları kapsamakta,

(d) tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanması adına paydaşların tutumlarını, davranışlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, müfredatı ve çevreyi değiştirmeyi hedeflemekte ve

(e) yerel kültürlere ve bağlamlara bağlı olarak sürekli gelişen dinamik bir süreç ve dünya genelinde kapsayıcı bir toplum yaratma stratejisinin bir parçasını oluşturmaktadır.

## **KAPSAYICI EĞİTİM YAKLAŞIMLARI**

Alan yazınında kapsayıcı eğitim ile ilgili hak temelli yaklaşım, çok kültürlü yaklaşım, kültüre duyarlı yaklaşım, çeşitlilik yaklaşımı gibi çeşitli

yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Mugambi (2017) bu yaklaşımları iki temel boyutta sınıflandırmaktadır. Buna göre;

*Hak Temelli Yaklaşım*, 1948 de beyan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi dayanmaktadır. Eğitimin doğal bir insan hakkı olduğuna, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi bir ayırım gözetmeksizin beyannamede ifadesi bu-luna tüm haklardan, özgürlüklerden yararlanabileceğine atıfta bulunmaktadır. Bu bakış açısıyla kapsayıcı eğitim, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin farklı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişleri dikkate alarak, bireylerin farklı özelliklerinin kabul edilmesine, saygı duyulmasına, eğitim imkanlarından eşit derecede faydalanabilmeleri için gerekli girişimlerin (eğitsel, sosyal, hukuki gerekli olduğunda tıbbi) ve uyarlamaların (fiziksel, öğretimsel ve sosyal) yapılmasına odaklanmaktadır. Ancak bu şekilde kapsayıcı bir toplum olunabileceğine ve bireyler arasında sosyal uyumun gerçekleşebileceğine, toplumun barış içerisinde varlığını sürdürebileceğine vurgu yapmaktadır (UNICEF, 2007; Sarı ve Turhan Türkan, 2019).

*Çok kültürlü yaklaşımda*, öncelikle insanların kendi kültürlerini tanıması ve anlamasının önemi vurgulanmaktadır. İnsanların kendi kültürlerini anlamalarından sonra farklı kültürleri tanıması, anlaması ve saygı göstermesi gerçekleşebilmektedir. İnsanların farklı kültürlere saygı gösterebilmesi içinse o kültürleri reddetmek ya da yok saymak yerine hassasiyetle yaklaşması gerekmektedir. Gerek İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde yer aldığı haliyle gerekse APA (2002)'nin çok kültürlülük tanımında "ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer bütün kültürel boyutların tanınmasıdır" şeklinde ifade edilmektedir. Farklı bir açıdan bakılacak olursa çok kültürlülük kapsayıcı eğitimin bir alt boyutu olarak değerlendirilebilir ya da kapsayıcı eğitim çok kültürlülüğün ileri bir aşaması olarak ifade edilebilir (Bulut, 2015).

Çok kültürlülüğün eğitime yansımaları olarak da nitelendirilen çok kültürlü eğitim, toplumda ve eğitim kurumlarında her türlü ayrımcılığı reddeden, okulda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler tarafından oluşturulan çeşitliliği kabul eden, destekleyen, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını arttıran bir eğitim sürecidir. Çok kültürlü eğitim, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesini önemseyerek; bireylere kendi dilinden, dininden, renginden, kültürel yapısından, fiziksel-biyolojik-psikolojik özelliklerinden farklı değerlerin ve özelliklerin de olabileceğini kabul eden ve bunlara saygı duyabilen bireylerden oluşan huzurlu bir toplum amaçlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde "kapsayıcı eğitim" çok kültürlülüğün ileri aşaması olarak

nitelendirilebilir. Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin farklı kültürler ile ilgili detaylı bilgiye, uygulama için belirli bir beceriye sahip olması, öğrencileri eleştirmeden, onlara karşı önyargılı davranmadan kültürlerini olduğu gibi kabul etmesi, öğrencilerini cesaretlendirmesi ve desteklemesi çok kültürlü eğitim için başarıya ulaşmada önemli bir faktör olmaktadır (Bulut, 2015).

Kapsayıcı eğitim, eğitimin erişmesi istenen en üst noktadır. Zamana, zamanın gereklerine, bilgiye teknolojiye ve toplumun yapısına göre dinamik bir şekilde evrilmektedir. Eğitimde kapsayıcılığın gerçekleşebilmesi için öncelikle eğitim hizmetini veren okulların, öğretmenlerin ve okul yöneticileri ile personellerinin sahip olması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim bütün bireyleri içine alan, aktif ve dinamik bir sistem olduğundan uygulamaları da hem sürdürülebilir, geliştirilebilir hem de bütün bireylere yönelik olmak zorundadır. Bu nedenle okulların öğrenme ortamlarını öğrencilerinin özelliklerine yönelik düzenlemesi gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında fiziksel düzenlemeler yapılarak, uygun materyaller hazırlanarak, uygun müfredat, yöntem ve teknikler kullanılarak, okul-öğretmen-toplum iş birliği sağlanarak, öğrencilerin önündeki engeller kaldırılmalı ve tüm öğrencilerin eğitime eşit bir şekilde katılması sağlanmalıdır (Şimşek, 2019; Kula 2023). Öğretmenlerin eğitim kazanımlarını çok kültürlülüğe uygun bir şekilde tanımlayarak sunması önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmak için kendi deneyimlerinden, önyargılarından faydalanmalarına imkan vermedir. Öğrencilerin birlikte yaşama, farklılıklara saygı duyma gibi özellikleri geliştirmek için kullanılacak materyallerle olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları kültürlere karşı önyargılı davranmadan kapsayıcı bir sınıf iklimi ile öğrenme öğretme sürecini gerçekleştirmelidirler (Sarı ve Turhan Türkkkan, 2019).

## **KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM**

1960 yıllarda ABD’de meydana gelen ırkçılık olaylarına bağlı olarak siyah ırktan gelen insanların iş yerleri okullar, hastaneler, bankalar, toplu taşıma araçları gibi tüm kamusal alanlarda ayrıştırılmaları, 1970’li yıllarda bazı ülkelerde özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada eğitim alabilme hakkının elinden alınmasının (Hossain, 2012), insan haklarına aykırı olması, özel gereksinimli öğrencilerin toplumsal yaşama uyumlarını zorlaştırması ve özel eğitim ile genel eğitim arasında sanıldığı kadar büyük bir fark olmaması fikirleri temelinde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitilmesi fikrinin

yaygınlaşmasına ve kaynaştırma eğitimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2009 yılında 3447 sayılı Birleşmiş Milletler Engelli Birey Hakları Sözleşmesi ülkemizde 2009 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeye imza atan ülkeler özel gereksinimli bireyler için bütünleştirilmiş eğitimi esas aldığından dolayı zorunlu olarak bütünleştirmeye geçiş yapılmıştır (Ataman, 2012). 2017 yılında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili mevzuatlar güncellenerek Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelgede “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak” ifadesiyle Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitildiği programlar olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 2012). Bütünleştirme, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren ve birlikte çalışmalarını sağlayan, çok boyutlu ele alınması gereken aktif ve kesintisiz olarak ilerleyen dinamik bir kavramdır (Ayrıl, Özcan, Ünlü, Şengül, Demirhan, Çağlar, 2013).

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları karşılaştırıldığında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili okullarda kaynaştırma sınıflarının bulunduğu, özel gereksinimli çocukların konuk öğrenci gibi kabul edildiği, özel gereksinimli çocukların öğretiminin ortalama performansa göre değerlendirildiği, özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlaması gerektiği ve özel gereksinimli çocukların sorumluluğunun sınıf öğretmeninde ve destek veren personelde olduğu ifade edilirken bütünleştirme eğitiminde ise, her okulun bir kaynaştırma okulu olduğu, özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğrencisi olarak kabul edildiği, öğretimin farklı performans düzeylerine göre bireyselleştirildiği, okulun özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine uyması beklendiği ve özel gereksinimli çocuğun sorumluluğunun tüm okulda ve yakın çevresinde olması gerektiği belirtilmektedir. Bundan yola çıkarak, kaynaştırmanın, özel gereksinimli çocukların okula uyması, bütünleştirmenin ise, okulun özel gereksinimli çocuklara uyarlanması anlamına geldiği söylenebilir (Ataman, 2012; Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının başarılı olmasının ön koşulu; programa mümkün olduğunca erken başlanmasıdır. Ayrıca öğretmenin konuya yaklaşımı ve yeterliliği, normal ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin



yaklaşımı, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara yaklaşımı ve ortamın uygun şekilde hazırlanması gibi etkenler de oldukça önemlidir (Shpendi-Şirin 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocukların özel ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin de yararlandığı söylenebilir (Ahmetoğlu 2015; Allen vd., 2015, Aral ve Gürsoy, 2007; MEB, 2013; Shpendi-Şirin 2019; Uysal 2014 ).

### ***Özel gereksinimli çocuklar üzerindeki yararları***

Özel gereksinimli çocuklar kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarına dahil edilerek hayata hazırlanma ve hayatta karşılaşacakları zorluklarla erken yaşta baş etmeyi öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamaktadır. Kendilerine güvenmeleri çocukların sınıf ortamında kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar, bu da onlara daha çok söz alma ve etkinliklere katılma fırsatı vermektedir. Etkinlik süresince özel gereksinimli çocukların akranları ile etkileşimlerinin artması, onları modellemelerine hizmet ederek, sosyal duygusal, dil, özbakım, motor ve akademik becerilerini destekleyerek, çocukların başarı duygusunu tatmasını sağlamaktadır. Sınıf içerisindeki etkinlikler çocukların iş birliği içerisinde çalışmasına fırsat sağlarken çocukların sorumluluk alma, inisiyatif kullanma, lidere uyma, ya da liderlik etme, uyum sağlama, anlaşma yapma gibi farklı yeteneklerinin ortaya çıkmasına, birbirlerine karşı güven duymalarına, gelecekte toplumda yaşama ve topluma uyum becerilerini kazanmalarına, sosyal kabullerine hizmet etmektedir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Frederickson, vd., 2004).

### ***Normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki yararları***

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına ilişkin önyargılarını azaltarak, algılarının değişmesine yardım etmekte, tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı hoşgörülü davranma, yardım etme, paylaşma ve saygı göstermeyi öğretmektedir. Bu da onların özel gereksinimli arkadaşlarıyla beraber yaşamalarını mümkün kılmaktadır (Acarlar, 2016; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; Hayward, 2006). Öte yandan özel gereksinimli arkadaşların özelliklerini tanımalarına, ilgi ve ihtiyaçlarını anlamalarına yani farkındalık oluşturmalarına, onlara uygun desteği sunabilmelerine, onları koşulsuz bir şekilde sevebilmelerine hizmet etmektedir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; Rafferty ve Griffin, 2005).

### ***Aileler üzerindeki yararları***

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları gerek özel gereksinimli çocukların gerekse normal gelişime sahip çocukların aileleri için bir buluşma noktasıdır. Gerek özel gereksinimli çocukların gerekse normal gelişim gösteren çocukların aileleri öğretmen için önemli bilgi kaynakları olmaktadır. Çünkü aileler çocuklarının zayıf ve güçlü yönlerini ihtiyaçlarını daha iyi bilmektedirler. Ailelerden elde edilen bu bilgiler, sınıf ortamında, eğitim öğretim etkinliklerinde, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesinde, yeni yöntemlerin oluşturulmasında ve sınıf içi uyarlamaların planlanmasında kullanmak için bir fırsat olarak kullanılabilir. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılmalarına da imkan yaratmaktadır. Süreç içerisinde aileler çocuklarıyla ilgili farklı bilgiler ve deneyimler de edinebilmektedirler (Acarlar, 2016; Frederickson, vd., 2004; Rafferty ve Griffin, 2005; Seery, Davis ve Johnson, 2000). Bunun yanı sıra aileler birbirleriyle bilgi ve deneyimlerini paylaşarak karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin çözümler üreterek destek olabilmektedirler, farkındalıklarını arttırabilmekte, kabul süreçlerini kolaylaştırabilmektedir (Allen vd., 2015; Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; MEB, 2010).

### ***Öğretmenler üzerindeki yararları***

Kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmenlerin, çocukları oldukları gibi kabul etmelerine yardım etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmenlere, özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi edinme ve onlarla nasıl çalışacaklarını öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı öğretmeni olmak, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların arasında bir bağ kurmak ve onların arasında arkadaşlığı teşvik etmek anlamına gelmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğretmenin sınıftaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların özelliklerini tanımaya ve çocukların ihtiyaçlarına ve gereksinimlerine uygun ortam, program, materyal, yöntem ve teknikler kullanmaya sevk etmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf ortamında etkili ve verimli olabilmeleri kendilerini geliştirmeye, araştırmaya, uygulamaya ve değerlendirmeye yol açmaktadır. Bu durum aslında öğretmenlerin farkındalıklarını, yeterliliklerini, özgüvenlerini, farklılıklara saygı duymalarını, koşulsuz kabul, sabır, hoşgörü göstermelerini öğretmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öğretmenin özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri arasında sağlıklı bir bağ kurmasına fırsat yaratmaktadır (Acarlar, 2016; Allen vd., 2015; Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Block ve Obrusnikova, 2010; Frederickson, vd., 2004; Harper ve McCluskey, 2003; Ross-Hill, 2009).

### ***Sosyal etkileşim üzerindeki yararları***

Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların bir arada olmaları, birbirlerini model alma, taklit etme, işbirliği yapma, paylaşma ve karşılıklı etkileşimde bulunma fırsatı sağlamaktadır. Bir arada olmak iletişim, akademik, motor, özbakım ve sosyal birçok becerinin gelişmesine yardım etmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına yardım etme, destek olma, onlarla iş birlikli oyun oynama, paylaşma ve arkadaşlarını teşvik etme becerilerini de kazandırmaktadır. Birbirlerinin sosyal kabullerini de arttırmaktadır (Grubbs ve Niemeyer, 1999; Terpstra ve Tamura, 2007).

## **KAYNAŞTIRMA VE BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMALARINI BAŞARIYA GÖTÜREN ÇALIŞMALAR**

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı ve çocuk odaklı olması için öncelikle stratejik bir planlama ve liderlik yapılmalı, tanılama ve müdahale, ulaşım ve destek sağlanmalı, sınıf içi uyarlamalar yapılmalı ve süreç değerlendirilerek izlenmelidir. İlk olarak özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar, sonrasında onlarla çalışması gereken öğretmenler, çocukların aileleri ve okuldaki diğer personel kaynaştırma/bütünleştirme için hazırlanmalıdır. Eğitim ortamları, eğitim programı, yöntem ve teknikler, materyaller, değerlendirme süreci düzenlenmelidir (Ahmetoğlu, 2015; Hayward, 2006; Wolfe ve Hall, 2003).

### ***Özel gereksinimli çocukların hazırlanması***

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları öncesinde bir alışma sürecinden geçmeleri, sınıfları, öğretmenleri ve arkadaşları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bunun için eğitim öğretim yılı öncesinde özel gereksinimli çocuğun okulu, sınıfı, öğretmeni ile tanışması ve onlara aşinalık geliştirmesi gerekmektedir. Bu süreç öğretmen için çocuğu ve ailesini daha iyi tanınması için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Çocuğun gözlenmesi, daha önceden herhangi bir kuruma ya da programa devam edip etmediği, eğer ettiyse oradaki uzmanlardan bilgi ve görüş alınması, aile ile görüşülerek çocuk hakkında kapsamlı bilgi alınması, öğretmen için çocukla ilgili bir yol haritası oluşturacaktır. Bu bilgi ve deneyim öğretmene kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarında kullanabileceği fırsatlar yaratacaktır. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarından fayda sağlayacağı görüşü hakim olmakla beraber, bu faydalanma için bile

birtakım becerileri asgari düzeyde kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin başında sosyal beceriler gelmektedir. Çocuk akranları tarafından oyunlarda ya da etkinliklerde reddedilmemek, şiddet görmemek ya da uygulamamak için temel sosyal becerileri öğrenebilmelidir. Benzer şekilde akranları tarafından reddedilmemek, dışlanmamak ya da küçük düşürücü durumlarla karşı karşıya kalmamak için bazı öz bakım becerilerini kazanmış olmalıdır. Kendini diğerlerine ifade edebilmek, ihtiyaçlarını belirtebilmek için sözlü ya da sözsüz iletişim becerilerini kullanabilmelidir. Çünkü, sınıf içerisinde sosyal uyum ve kabul asgari düzeyde bu beceriler ile sağlanabilmektedir. Bunun için ailelerin çocuklarına yukarıda bahsedilen becerileri okula gelmeden önce kazandırmaya ve pekiştirmeye çalışmaları önemlidir. Benzer şekilde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde öğretmenlerin de hem özel gereksinimli çocuğun hem de normal gelişen çocukların bu becerileri kazanmalarına ve pekiştirmelerine önem vermeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını iyi belirlemeleri, rehberlik ederek destek sağlamaları, uygun şartlar oluşturmaları, onları motive etmeleri ve cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Bunun için sınıfa ya da ortak kullanılan alanlara sınıf kuralları ya da kazanılması arzu edilen becerilerle ilgili hatırlatıcılar konulmalı, sınıftaki uyaranların azaltılması ya da çoğaltılması, özel gereksinimli çocuğun etkinliklere katılımının artması için oturma düzenini yapılandırılması, etkinliklerde doğrudan öğretim, akran öğretimi, iş birlikli, keşif yoluyla öğrenme, gömülü öğretim vb. yöntemler kullanılmalı, çeşitli destek türleri ve pekiştiriciler kullanılmalı, küçük ve büyük grup çalışmasına yer verilmeli, öğretim uygulamalarında özel gereksinimli çocuk için süre kısaltılmalı ya da araya molalar konularak yapılmalı, öğrenilecek karmaşık beceriler küçük basamaklara bölünmeli, öğretimsel materyaller tüm duylara hitap edebilecek şekilde çeşitlendirilmeli, çocukların birbirleriyle etkileşimlerini arttıran ve paylaşmayı yardım etmeyi teşvik eden, geliştiren grup oyunlarına yer verilmeli, etkinliklerde işbirlikçi öğrenme, akran öğretimi rol model olma gömülü öğretim gibi çeşitli tekniklerin kullanılmalı, çocukların farklılıklarına değil de benzerliklerine odaklanabileceği, zayıf değil de güçlü yanlarını ortaya koyabileceği uygulamalara yer verilmelidir (Ahmetoğlu, 2015; Batu ve Yükselen, 2015; Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Idol, 2006; Odluyurt 2018; Sarı, 2002; Smith, 2006).

### ***Normal gelişim gösteren çocuğun hazırlanması***

Sınıfa özel gereksinimli çocuk gelmeden önce öğretmen normal gelişim gösteren çocuklara, bütün çocukların benzerlikleri olabileceği gibi farklılıkların da olabileceğini açıklamalıdır. Bu farklılıkların gözle görülebilir fiziksel

özellikler ve beceriler olabileceği gibi gözle görülemeyen özellikler yetersizlikler ya da üstünlükler olabileceği de ifade etmelidir. Bu farklılıkların insanları eşsiz ve biricik yaptığına, farklılıkları olduğu gibi kabul etmenin ve saygı göstermenin önemli olduğuna değinmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması başladıktan sonra ise bilgilendirmeler çalışmaları normal gelişim gösteren çocukların gereksinimleri göz önünde bulundurularak düzenli aralıklarla gerçekleştirilmelidir. Tüm bilgilendirme çalışmaları özel gereksinimli çocuğun sınıfta olmadığı zamanlarda yapılmalıdır. Bu yanı sıra öğretmenler, çocuklara özel gereksinimli karakterler barındıran hikaye kitapları okuyarak, çizgi filmler izleterek, özel gereksinimli aile bireyleri ya da başka konuklar ağırlayarak, destekleyebilirler. Drama çalışmalarında farklı engel gruplarını canlandırmaya dayalı, yerine koyma çalışmaları yapılarak özel gereksinimli bireylerin neler yaşadıkları ne tür zorluklarla karşılaştıkları ne gibi desteklere ihtiyaç duyduklarının anlaşılması sağlanabilir. Öte yandan canlandırma çalışmalarında özel gereksinimli çocuklara yönelik ajitasyon ya da acıma duygusu geliştirmemeye dikkat edilmeli, özel gereksinimli çocukların da yapabileceklerine, yeteneklerine dair canlandırmalar yapılmalıdır (Ahmetoğlu, 2015; Rafferty ve Griffin, 2005). Öte yandan öğretmenler normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli arkadaşlarına karşı nasıl davranmaları gerektiğini, onlara nasıl yardım edebileceklerini ve onları desteklemeleri gerektiğini söylemeli hatta göstermelidirler. Çünkü ne beklendiği, nasıl davranmaları gerektiği, arkadaşlarına nasıl yardım edebilecekleri söylenmediğinde çocuklarda belirsizlik ve huzursuzluk oluşmaktadır (Buisse ve Hollingsworth, 2009; Od-luyurt 2018). Sınıfta uygulanan etkinliklerde, özel gereksinimli çocukların kademeli bir şekilde uygun etkinliklere dahil edilmesi, normal gelişim gösteren çocukların akranına ve bu duruma alışmasının sağlayabilmekte, farkındalıklarını ve sosyal kabullerini arttırmaktadır (Acarlar, 2013; Shpendi Şirin 2019). Normal gelişim gösteren çocuklara sınıfta akranları ile ortak yapabilecekleri etkinliklerde çeşitli görevler verilebilir. Bu şekilde çocuklar özel gereksinimli akranına yardımcı olabilirler, sosyal becerilerin öğretilmesinde rol model olabilirler. Bu şekilde hem akranlarının ilgi ve ihtiyaçlarını anlayabilirler hem de nasıl çözüm bulabileceklerini keşfedebilirler. Normal gelişim gösteren çocukları görevlendirilmesinde gönüllü olmaları dikkat edilmesi gereken bir husustur.

### ***Öğretmenlerin hazırlanması***

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında öğretmenlerin de önceden hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgi ve deneyimi olmayan öğretmenlerin kendilerini bu duruma hazırlamak

ve alıştırmak için zamana ihtiyaçları bulunmaktadır. Çünkü özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için öğretmenlerin yeterliliklere, yetkinliklere ve özgüvene ihtiyaçları olabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin de farkındalığının gelişmesi, tutum düşünce ve davranışlarını içselleştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu gibi sorunlarla karşılaşmamaları için özel gereksinimli çocukların ailelerinin önceden okul müdürleriyle görüşmeleri gerekmektedir. Müdürün öğretmeni bilgilendirip, onun hazırlanmasına fırsat yaratması önemlidir. Öğretmenler müdür tarafından özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirildikten sonra, ailenin de öğretmenle görüşmesi ve çocuklarının güçlü yanlarını, gereksinimlerini öğretmenle paylaşması gerekmektedir. Bu görüşme süresince aile, öğretmen ve okul müdürü çocuğun durumunu değerlendirip, ona nasıl yardım edebileceklerine karar vermelidirler. Öte yandan öğretmelerin çocuğu gözlemlene fırsatı bulması, çocukla ve aileyle bireysel etkinlikler yapması, sınıf genelinde nasıl çalışabileceklerini planlamasına katkı sağlayacağı gibi, öğretmenlerin kendilerine güvenmesini ve yapabileceklerini görmesini mümkün kılacaktır (Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; Silver, Meselle, Armstrong ve Essex, 2005). Okul yönetimi ve MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma merkezinin iş birliğiyle, çocuğun gereksinimlerine göre öğretmene sınıf içi ve sınıf dışı destek sağlanmalıdır. Sınıf dışı destek kapsamında konunun uzmanlarından engel türleri ve özellikleri için bilgi edinmek, özel eğitim hakkında bilgi edinmek, sınıf ortamını düzenlemek ve uygun materyal seçimi ile ilgili bilgi edinmek, öğretimsel uyarlamalar ve değerlendirme yöntemleri gibi konularla ilgili bilgi edinmek, karşılaşabilecekleri davranış problemleri ve çözümleri konusunda görsel işitsel seminerler almak ve sunmak, ilgili kurumları gezmek, organizasyonlara dahil olmak, motivasyonunu arttırmak, empati becerilerini desteleyecek duygusal, düşünsel destek toplantıları yapmak gibi etkinlikler yapılabilir (Odluyurt 2018). Sınıf içi destek kapsamında bir özel eğitimcinin, gölge eğitimcinin ya da yardımcı öğretmenin sınıfta bulunup bulunmamasına karar verilebilir (Shpendi Şirin 2019).

### ***Ailelerin hazırlanması***

Her iki gruptaki aile bireylerini kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının içeriği hakkında aydınlatmak, onların görüşlerini almak ve gerekiyorsa uygulamanın başarılı olduğu yönleri sergileyebilecek somut örnekler sunmak ailelerin kabulünün sağlanmasında yararlı olacaktır. Bunun için ailelere özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireyin ailesinden kişiler ya da özel gereksinimli bireylerin bulunduğu ortamlarda bulunan kişiler konuşmacı olarak davet edilebilir. Ailelerin ilgi ihtiyaçlarına ve kaygılarını gidermeye yönelik bilgilendirme ve sohbetler yapılabilir.

Normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin iş birliği çocuklarının tutumlarını, başarısını ve özellikle sosyal gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı da ailelerin bir araya gelmeleri, çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını yüz yüze konuşmaları onlardaki kaygı ve endişeleri ortadan kaldırır ve çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlar. Bu da çocuklarının gelecekte de kabullenici ve başarılı tutumlar sergilemelerine yol açmaktadır (Ahmetoğlu, 2015).

### ***Okul yönetimi ve personelinin hazırlanması***

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesi için okulun özel gereksinimli çocuğu tanınması, sınıf içinde ve sınıf dışında gereksinimlere uygun düzenlemeler yapması gerekmektedir. Okul yönetiminin özel eğitim ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi edinmeleri gerekmektedir. Özel eğitim alanında çalışan uzmanlar tarafından okul yönetimine, personeline ve öğretmenlere bilgiler verilebilir, özel gereksinimli bireylerle yaşadıkları olan kişilerin bu deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir. Aynı zamanda okullarına gelecek özel gereksinimli çocuğu önceden tanınması ve gereksinimlerini bilmesi, çocuğu bir sınıfa yerleştirirken sınıf düzeni, sınıftaki çocuk sayısı, sınıf öğretmeni ve sınıfta bulunan normal gelişim gösteren çocukların aileleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Ayrıca, okul yönetiminin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi için gerekli hizmetlerin ve araç gereçlerin sağlanmasında öğretmene destek olması gerekmektedir. Sınıfı, çocuklar için ilgi çekici ve teşvik edici şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar, çocukların birbirleri ile kolay etkileşime girebilecekleri, rahat hareket edebilecekleri bir şekilde planlanmalıdır. Uygun fiziksel şartlar çocukları daha kabullenici ve kendine güvenen çocuklara dönüşmektedir (Ahmetoğlu, 2015; Batu ve Kırcaali- İftar, 2007; Shpendi Şirin 2019).

## **SONUÇ**

Eğitim insanoğlunun var olmaya başladığı ilk zamanlardan günümüz varlığını sürdürmektedir. Eğitimle ilgili ilk uygulamalar avcı-toplayıcı toplumlarda bireylerin yaşamsal beceriler edinmelerine yönelik ve deneyim yoluyla öğrenme ve aile büyüklerinin çocuklara bilgi aktarması şeklindeydi. Yazının icadıyla birlikte sistematik bir hale gelmiş ve Sümerler tarafından ilk okullar kurulmuş, yazılı dil, matematik, coğrafya ve din üzerine eğitim verilmiştir. Eğitim elit sınıflara hitap etmiş, toplumun diğer kesimleri eğitimden faydalanamamışlardır. Bu sistem sonrasında Akadlar, Asurlular, Fenikelile, Mısırlılar, Persler gibi o dönemde dünya üzerinde bulunan diğer devletlerde de aynı

şekilde da devam etmiştir. Antik Mısır, Yunan ve Roma uygarlıklarında eğitim sistemlerine elit kesimin yanında din adamları da dahil olmuş ve din, felsefe, matematik, astronomi, müzik, fiziksel eğitim, hukuk ve yönetim gibi farklı alanlarda da verilmeye başlanmıştır. Bu şekilde bireylerin entelektüel fiziksel ve ahlaki gelişimini amaçlanmıştır. Orta çağda eğitim din kurumlarınca yürütülmeye başlanmış, dini ve akademik eğitime yoğunlaşmıştır. Rönesans döneminde eğitimde insan merkezli düşünce sistemleri, bilimsel araştırmalar ve sanatsal yaratımlar ön plana çıkmaya başlamış, bireylerin entelektüel ve sanatsal yetenekleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Eğitimde bu kadar büyük devrimler olmasına rağmen eğitim sadece daha çok aristokrat bir kesime hitap etmeye ve sunulmaya devam etmiştir. İnsanoğlunun dünyanın yeni yerlerini, yeni ticaret yollarını keşfetmesi, ülkelerin sömürgecilikle elde ettikleri zenginlikler ve sonrasında sanayi devrimi ile birlikte kalifiye insan gücüne ihtiyacın artması ile birlikte eğitim aristokratların yanı sıra parası ve gücü olan kesimin hizmetine sunulmaya başlanmıştır. 18.,19., Amerikan İç Savaşı ve Fransız ihtilali ve 20. Yüzyılda yaşanan 1. ve 2. Dünya savaşı dünyada ciddi bir değişim yaratmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannameesinde ifadesini bulan “eğitim” bir insan hakkı olarak görülmüş, tüm insanların hiçbir ayrıma maruz kalmadan bu haktan faydalanacağı vurgulanmış, bu beyannameyi imzalayan ülkeler bu hakkın yerine getirilmesi hususunda Birleşmiş Milletlere taahhütte bulunmuşlardır.

Kişinin kendi içindeki ve diğer kişilerle arasındaki farklılıkları dikkate alarak bütün öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ilgili destek ve eğitim hizmetlerinden yararlanması yoluyla birlikte öğrenmelerini destekleyen bir eğitim yaklaşımı olarak nitelendirilebilen Kapsayıcı eğitim, varılabilecek nihai bir hedef olarak yorumlanabilir. Genel eğitimden-özel eğitime, yaygın eğitimden-örgün eğitime, mesleki eğitimden-yaşama boyu öğrenmeye, yüz yüze eğitimden-online eğitime hatta hibrid eğitime kadar her eğitim türünü ve yaklaşımını içerisinde barındırmaktadır. Dolayısıyla çok kültürlü yaklaşım kapsayıcı eğitimin alt boyutlarından birisidir. Değişen ve evrilen dünya da farklı kültürlerin etkileşimlerinde farklılıklara saygı ve kabul konusunda bir felsefe, yaklaşım ve uygulamalar sunmaktadır. Farklı toplulukların barış içerisinde varlıklarını sürdürebilmeleri için özellikler sosyal politikaların geliştirilmesinde çok önemli bir unsur olarak yer alır.

Özel gereksinimli bireyler, ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim, kültürel alt yapı olarak gruplandırılabilen toplulukların kesişim noktasıdır. Özel gereksinimli olma bir tercih sebebi değildir. Yaşam boyu sürebilmektedir. Bulunulan coğrafyaya ya da topluluğa



göre farklılık göstermemektedir. Hemen hemen tüm ülkelerde erken müdahale edilmesi gereken bir durum olduğu kabul edilmektedir. Transdisipliner bir yaklaşımla ve ekiplerce ele alınmayı gerektirmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları küresel bazda benzerlik göstermektedir. Tıbbi ve eğitsel müdahaleler özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olabilmesine imkan verebilecek girişimler olmaktadır.

Kapsayıcı eğitim İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde, bir insan hakkı olarak ifade edilmiş, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi'nde devletlerin vatandaşlarına ücretsiz olarak sağlayacağı zorunlu bir hizmet olarak tanımlanmış ve hukuken güvence altına alınmıştır. Kadınlara Karşı Her Tür Ayrımcılığa Son Verilmesi Sözleşmesi'nde tarih boyunca göz ardı edilen kız çocukları ve kadınların geride bırakılmayacağı, her kademedede eğitimden eşit şekilde faydalanacakları şeklinde ifadesini bulmuştur. Çocuk Hakları sözleşmesiyle başta devletler olmak üzere ilgili kurum kuruluşlar ve ailelerin de çocukların eğitilmeleri, geliştirilebilmeleri hususun da yükümlü oldukları, her türlü imkandan faydalanmaları için gerekli tedbirlerin alınması vurgulanmıştır. Engelli Birey Hakları Sözleşmesi'nde ise engelli birey ve çocukların topluma tam katılım sağlayabilmek için kapasite ve becerilerini en üst düzeyde geliştirmelerine yardımcı olacak tıbbi ve sosyal rehabilitasyon, eğitim, mesleki eğitim ve rehabilitasyon, yardım, danışmanlık, yerleştirme hizmetleri ve diğer hizmetleri elde etme haklarına sahip oldukları, bunun için devletlerin ilgili kurum ve kuruluşların her türlü imkanı ve çabayı göstermek yükümlü oldukları bildirilmiştir. Aynı zamanda burada kapsayıcı eğitim gerçekleştirilebilmesi için taşınması gereken özelliklerden, fiziksel, eğitsel, yöntemsel koşullardan ve yer alacak kişilerin sahip olması gereken özelliklerden de bahsedilmiştir. Dolayısıyla Kapsayıcı eğitim felsefesi, yaklaşımı, özellikleri, uygulanma şekli gibi birçok özelliği ile ilgili anlaşmalar ile tasvir edilerek üye ülkelere uygulamaya konulmaya başlanmıştır. Bu eğitim adına atılan önemli bir adım olmakla birlikte kat edilmesi gereken uzun bir yolun varlığını da ortaya koymaktadır. İstikrarlı ve eksiksiz bir şekilde uygulamaya konulduğunda gelecekte refah seviyesi yüksek olabilecek, farklılıkları bir zenginlik olarak görebilen, saygı ve hoşgörü ile kabul eden, barış içerisinde yaşayan toplulukların oluşmasına hizmet edecektir.

## KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Ed. Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu. Okul Öncesinde Kaynaştırma Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim? 21-76. 2. Baskı. Ankara: Kök.

Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova (Ed). Education in the 21st Century: Theory and Practice, 278-296. Bulgaria, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press. ISBN 978-954-07-4000-3.

Allen, K. E., Cowdery, G. E., Paasche, C. L., Langford, R., Nolan, K. ve Cipparrone, B. (2015). Inclusion in early childhood programs: children with exceptionalities. New Zealand: Nelson College.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitim İhtiyaçları. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Morpa Kültür Yayınları; 291-314, İstanbul.

Akçamete, G. (2012). Özel eğitim (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık

Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve Çokkültürlülük: Fransa örneği. Stratejik analiz, 78: s.52- 61 <http://www.asam.org.tr/tr/yazidosyagoster.asp?ID=152>

Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2022). Nitelikli Kapsayıcı Eğitim. Ankara: Eğitim Kitap.

APA (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists- American Psychological Association <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>

Ataman, A. (2012). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim. Vize Yayıncılık 1. Baskı Ankara.

Ausdale, D. V. ve Faegin, J. R. (2001). How children learn race and racism, USA: Rowman and Littlefield Publishers.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013, Ekim- Kasım). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulmuş bildiri. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. Journal of Research in Childhood Education, 31(2), 255-269.

Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü eğitime giriş. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı

Barned, N. E., Knapp, N. F., ve Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. doi:10.1080/10901027.2011.622235

Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.

Baykoç Dönmez, N. (2015). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (3. Baskı.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Batu, S. & Yükselen, A. (2015). Erken Çocukluk Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarında Genel Prensipler. (N. Metin, A. İ. Yükselen (Editör) Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim kitabı içinde (2. basım, s; 329-350), Ankara:Hedef CS Yayıncılık.

Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). Early childhood education: Becoming a professional. Sage.

Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 7(2), 50-81.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (t.y.). [https://cocuk-haklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf](https://cocuk-haklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf)

Block, M. E. ve Obrusnikova, I. (2010). What is inclusion? In Martin E. Block Eds. A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education, p.15-29. USA, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Bozkurt, S. (2020). Eğitimde Eşitlik Politikaları. N. C. vd. içinde, Eğitimde Politika Analizi. Ankara: Pegem Akademi.

Bryson, B. (2005) Making Multiculturalism Boundaries and Meaning. Stanford California: Stanford University Press.

Bulut,M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Campbell, J., Gilmore, L., ve Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407

Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* [Students with special needs and special education] içinde (ss. 1-29). Pegem Akademi.

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C. and Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.

Çelik, R. (2017) "Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği" *Fe Dergi* 9(2) 17-29. <http://cins.ankara.edu.tr/18>

Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. U. Sak, & S. Toraman (Ed.), *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri içinde* (11-42). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Çoban-Kaynak, R. (2017). Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 252-260.

ÇÖZGER (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmi Gazete. [www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm)

Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*.

Derman-Sparks,, L. and Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dotycheva, M. (2009), *Çokkültürlülük, (Çev.Tuba Akıncılar Onmuş), İstanbul: İletişim*.

Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F. and Borge, A. I. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.001>

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, (t.y.). [https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm\\_48.pdf](https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf)

Engelsiz Yaşama Derneği. (2020). *Sayılarla Dünya’da ve Türkiye’de engellilik*. Erişim adresi: [ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler](http://ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler)

Ercan, Z. G., & Gündüz, F. N. (2022). Zorunlu eğitim çağını geçmiş engelli bireylerin durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 458-476.

Eripek, S. (2004). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek, (Ed.) *Özel eğitim içinde* (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Erkan, E. (2023). Erken çocukluk döneminde duyu bütünleme çalışmalarının çocuğun öz bakım becerilerine ve sosyal duygusal gelişimine etkisi.

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

ERG. (2016). Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri. ERG.

Farrington, J. ve Farrington, C. (2005). Rural accessibility, social inclusion and social justice: towards conceptualisation. *Journal of Transport Geography* 13, 1–12. <https://doi:10.1016/j.jtrangeo.2004.10.002>

Favazza, P. C, Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The Making Friends Program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing

Favazza, P.C., Ostrosky, M.M., & Mouzourou, C. (2020). Arkadaş edinme programı. E. Ahmetoğlu & T.S. Şirin, (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/1053815116679414>

Fırat, E. (2021). Sosyal Bilgiler Dersinde Kapsayıcı Eğitim: Fenomenolojik Bir Araştırma. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Filiz, B. (2023). Özel gereksinimli çocukların rehabilitasyon desteği almasının sosyal uyuma etkisinin değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., ve Monsen, J. J. (2004). Mainstream special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. doi:10.1080/1360311032000159456

Grubbs, P. R., ve Niemeyer, J. A. (1999). Promoting Reciprocal Social Interactions in Inclusive Classrooms for Young Children. *Infants & Young Children*, 11(3), 9-18. doi:10.1097/00001163-199901000-00005

Gülây-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. baskım). Ankara: Eğiten Kitap.

Gündüz, F.N. (2022). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin eğitim hizmeti ve hakkına ilişkin algıları ve bilgi düzeylerinin incelenmesi Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Güner Yıldız, N., Tutuk, T., ve Odluyurt, S. (2021). Organizational and Educational Problems at a Special Education Kindergarten in Turkey: Action Research. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 26-47.

Harper, L. V., ve McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184. doi:10.1016/s0885-2006(03)00025-5

Hayward, A. (2006). *Making Inclusion Happen: A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing: London.

Heward, W. L. (2014). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). USA: Pearson Education Inc.

Heywood, A. Siyaset (2007) (B. Kalkan editörlüğünde, B. B. Özipek, B. Şahin vd. Çev.). Ankara: Adres Yayınları

Heidi L. Hollingsworth, H.L. ve Buysse, V. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings What Roles Do Parents and Teachers Play? *Journal of Early Intervention*, 31(4), 287-307. Doi 10.1177/1053815109352659 <http://jei.sagepub.com>

Hossain, M. (2012). *Communication Technology for Students in Special Education or Gift ed Programs*. IGI Global. [https://doi.org/ DOI: 10.4018/978-1-60960-878-1.ch001](https://doi.org/DOI:10.4018/978-1-60960-878-1.ch001).

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi:10.1177/07419325060270020601

İnsan Hakları Evrensel Beyanname-i-1948. <https://www.hsk.gov.tr/Eklen-tiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>

Isaksson J, Lindqvist R, Bergström E. Struggling for recognition and inclusion-parents' and pupils' experiences of special support measures in school (2010) *Int J Qual Stud Health Well-being*. 8;5(1). doi: 10.3402/qhw.v5i1.4646.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve Ek İhtiyari Protokol (t.y.) [https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/kadinlarakarsiherturluayrimciligin.pdf](https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/kadinlarakarsiherturluayrimciligin.pdf)

Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi

Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırmanın temelleri*. İstanbul: ERG.

Kolat, S. (2010). *Avrupa Birliği Sosyal Politikası Çerçevesinde Özürlülere Yönelik Ayrımcılıkla Mücadele ve Türkiye'deki Yansımaları*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Kongar, E. (2013). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kozanhan akır, M. (2024). Türkiye'deki Güncel Eğitim Politikalarında Kapsayıcı Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kırşehir

Kula, S.S. (2023). Kapsayıcı Eğitime Giriş. şimşek, H. & Kula, S.S. (Ed.), Herkes İçin Kapsayıcı Eğitim. (2-18). Ankara: Vizetek.

Milletlerarası Sözleşme. (2009, 14 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 15137). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090714-1.htm>

Metin, B. (2017). Engellilere yönelik sosyal politikalarda yerel yönetimlerin rolü: Keçiören belediyesi rneği. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 19(1), 320-344.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB - zel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). Okullarımızda 3N/1K (neden, nasıl, niçin, kaynaştırma). Ankara: İ. Aygl Ofset.

Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarıyoruz. Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları ğretmen kılavuz kitabı, Ankara.

Mugambi, M.M.(2017). Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 4(10) : 92-106

Olcay Gül, S. (2014). Engellilere yönelik tutumlar. İ.H. Diken, (Ed.), Engellilere yönelik tutumlar içinde (50-74). Ankara: Vize Yayıncılık.

Odluyurt, S. (2018). Activities oriented to preparing children with disabilities for preschool inclusion. Elementary Education Online, 17(2), 1-18 <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419358>.

zel Eğitim Hizmetleri Ynetmeliği [EHY]. (07 Temmuz 2018). T.C. Resmi Gazete (Sayı:30471). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

zyrek, M. (2016). Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kk Yayıncılık.

Rafferty, Y., ve Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. Journal of Early Intervention, 27(3), 173-192. doi:10.1177/105381510502700305

Ramsey,P.G (2018). ocuklar için ok kültürlü eğitim (G.Yıldız ev).Anı yayıncılık.(2015).

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x

Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Pegem Yayınları, Ankara.

Sarı, M. ve Turhan Türkkkan, B., (2019). Kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları. Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim (pp.125-162), Ankara: Pegem Akademi.

Seery, M. E., Davis, P. M., & Johnson, L. J. (2000). Seeing Eye-to-Eye. *Remedial and Special Education*, 21(5), 268-319. doi:10.1177/074193250002100504

Shpendi Şirin, T. (2019). Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne

Series, L. (2020). Disability and human rights. Nick Watson ve Simo Vehmas (Eds.) *Routledge Handbook of Disability Studies* (ss.72-88) içinde. London ve New York: Routledge.

Silver, R. B., Measelle, J. R, Armstrong, J. M., ve Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>

Smith, C. M. (2006). *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. Oxfordshire, England: Taylor & Francis.

Sohrabi, A. (2018). Multicultural society. *Extensive Journal of Applied Sciences*, 6 (1): 33-42.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Oslo: Atlas Alliance.

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

Temiz, N. ve Yılmaz, B. (2021). Türkiye’de İlk ve Orta Öğretimde Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikalarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 104-131



Terpstra, J. E., ve Tamura, R. (2007). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411. doi:10.1007/s10643-007-0225-0

Turan, S. (2018). Tanrı'nın Engeli Mi? Engelli Tanrı Mı? Hıristiyan Geleğinde Engellilik, İstanbul: Okurakedemi Yay.

UNESCO (1994). "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education," [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).

UNICEF and UNESCO (2007). A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All\\_0.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_0.pdf)

UNESCO (2009). "Policy Guidelines on Inclusion in Education" [http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074\\_177849e.pdf](http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf).

UNESCO. (2016). International bureau of education. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCO.

UNICEF (t.y.). İnsan hakları evrensel beyannamesi. [https://www.unicef.org/turkiye/udhr/\\_gi17.html](https://www.unicef.org/turkiye/udhr/_gi17.html)

Uysal, İ. (2024). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Tutumlarının Yetersizlik Türleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Edirne

Ünal, V. (2021). Türkiye'de Engellilik Yaklaşımlarının Sosyal Politika Açısından Değerlendirilmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 45(2), 235-258.

Variş, Y. A. ve Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Ve Müzik Eğitimi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 29-42.

Vatandaş, C. (2002). Çokkültürlülük. İstanbul: Değişim Yayınları.

Westwood, P. (2013) Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting The Challenge of Diversity in the Classroom. (New York & Londra: Routledge)

Wolfe, P. ve Hall, E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 55-60.

World Health Organization [WHO] (2011). World report on disability. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>

Yamlı, A. (2021). Eğitimde Eşitsizlikle Başa Çıkmak Uzman Görüşleri Temelinde Eğitim Sistemi ve Politikalarının Analizi. Doktora Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Zengin, O. (2011). Sosyal Hizmetin Sağlık Hizmetlerinin Sunumundaki Rolü. Konuralp Tıp Dergisi, 3 (3), 29-3

### **Yazar Özgeçmişleri**

#### **Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN**

2011 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent olarak göreve başlamış, 2017 yılında Doç. Dr., 2024 yılında Prof. Dr. olmuştur. 2018 yılında Erasmus Değişim Programı ile Yunanistan Patras Üniversitesine gitmiştir. Çalışma alanları içerisinde çocukların gelişimsel ve eğitsel değerlendirilmesi, engelli ve gelişimsel risk altında olan bebekler ile çocuklara yönelik erken müdahale uygulamaları, aile eğitimi, erken dönemde sosyal beceriler, erken çocuklukta ahlak gelişimi, sınıf yönetimi, görsel algılama bulunmaktadır. Çalışma alanları ile ilgili makaleleri ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Halen Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında akademik görevlerini ve çalışmalarını sürdürmektedir.

#### **Uzm. Öğretmen Tuba YÜCE**

Tuba YÜCE, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden lisans derecesini aldı. 2015 yılında MEB'e öğretmen olarak atandı. Yüksek lisans derecesini 2018 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesinde tamamlayan yazar, Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. 2019 yılından itibaren Kırklareli'nin Pınarhisar ilçesinde bir ilkokulda müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

# ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Fatih DERELİ<sup>1</sup>

## Giriş

Toplumların en büyük güç kaynaklarından birisi de yetişmiş ve nitelikli insan birikimidir. Geçmişten günümüze toplumların yüzyıllara yayılan gelişimi ve ilerlemesi incelendiğinde, onlara yön verenlerin, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip üstün yetenekli kişiler olduğu görülmektedir (Uzun, 2004). Toplumların sahip olduğu tüm orijinal ve üstün yapıtlar genellikle yaratıcı düşünceye sahip üstün yetenekliler tarafından oluşturulmuştur. Bu insanların yetiştirilmesinde toplum ve eğitim önemli sorumluluklar üstlenmiştir. Günümüzde gelişmiş toplumlarda, eğitim sitemindeki temel amaçlardan bazıları; yetişecek olan bireylerin, sorunlara karşı duyarlı, problem çözme odaklı, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir (Bapoğlu, 2010). Akademik alanda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, hem bu öğrencilerin üstün yetenekli olmaları nedeniyle özel eğitim ihtiyaçları açısından hem de eğitimlerindeki kalitenin artırılmasının ülkenin gelişimindeki (stratejik, teknolojik, liderlik, ekonomik) katkısı açısından müstakil ve özel olarak önemle üzerinde durulması gereken bir alandır (Kadioğlu Ateş ve Mazı, 2017; Sak, 2014; Davis ve diğ., 2011; Tortop, 2015). Toplumlara yön veren ve gelişimlerini sağlayan bireylerin genellikle üstün yetenekliler arasından çıktığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı üstün yeteneklilerin yaratıcılık, üretkenlik ve liderlik gibi özelliklere, kendi yaşitlarından daha ileri düzeyde anlama kapasitesine ve kavrama ve gözleme gibi yeterliklere sahip olmalarına bağlı olarak sahip oldukları yeteneklerin geliştirilmesine fırsat vermek gerekmektedir. Böylece onların bilişsel kapasitelerini verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamak ülkelerin bugünü ve geleceği açısından oldukça önemlidir (Ayvacı ve Bebek, 2019; Cutts Moseley, 2004).

Üstün yetenekliler benzersiz bir potansiyel ile dünyaya gelirler (Clark, 2013). Bu potansiyelin gelişmesi için de desteğe ihtiyaçları vardır (NAGC, 2008a, 2008b). Araştırmalar yeteneğin genellikle bir potansiyel şeklinde kişiye bulunduğunu ve bunun da geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Davis ve diğ., 2011; Gross, 1999). Yeteneklerin sadece genlerle ilgili olmadığı, çevre ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Simonton, 2009; Twardosz, 2012). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru yapılan

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, [fatihdereli@trakya.edu.tr](mailto:fatihdereli@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0002-4102-1997

araştırmalar zengin uyarıcıların ve çevrenin önemi üzerinde durarak yeteneğin zengin uyarıcılarla şekillenebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmektedir (Clark, 2013). Yeteneğin gelişiminde; çocuğun yaşadığı ve dolayısıyla içerisinde bulunduğu ortamın niteliği, çocuğun çevre ve kişilerle olan etkileşimleri ve iletişim biçimleri gibi faktörlerin rolü ortaya konmuştur (Clark, 2013; Lewis ve Rosenblum, 1974). Bunlarla birlikte üstün yetenekli çocuklarda yeteneğin hem gelişimi hem de ortaya çıkması için zihinsel becerilerin yanında yaratıcılık ve motivasyon gibi gerekli bileşenlerin de desteklenebileceği bir çevrenin oluşturulmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Renzulli, 2005).

Üstün yetenekli çocuklar soyut düşünme, sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza gibi zihinsel beceriler ile birlikte yüksek düzeyde motivasyon ve yaratıcılık gibi temel özelliklerin birleşimine sahiptir (Renzulli, 1978; Renzulli, 2005). Bu özellikleri de geliştirme ve insanlar için değerli potansiyel alanlarda sergileme eğilimine sahiptirler. Bundan dolayı yaygın eğitim programlarıyla sağlanamayan çok geniş kapsamlı eğitim olanaklarına, hizmetlerine ve desteklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Renzulli ve Reis, 1997). Bu kapsamda üstün yetenekli çocuklara gerekli desteklerin sunulması ihtiyaclarına yönelik müdahalelerin yapılabilmesi için erken dönemlerde belirlenerek desteklenmesi önem kazanmaktadır (Kelemen, 2020).

#### Üstün Yetenek Kavramı

Zekâyı anlamaya ve ölçmeye yönelik olan ilginin başlangıcından itibaren, zekânın tanımı, kaynağı ve gelişimi hakkında birbirinden farklı görüşler ortaya atılmıştır (Ömeroğlu ve diğ., 2017; Sak, 2014; Sternberg ve diğ., 2011). Zekânın tanımı, kaynağı ve gelişimi ile ilgili birçok soru ileri sürülerek cevaplanmaya çalışılmıştır. Zekâyı kalıtım mı belirler yoksa zekâdaki farklılıkların sebebi çevre midir? Zekâ doğumdan itibaren sabit midir, yoksa çevresel deneyimlere bağlı olarak zaman içerisinde değişebilir mi? Zekânın tanımlanmasında ve anlaşılmasında odaklanmamız gereken yer davranışlar mıdır, yoksa beynin kendisinin çalışmasını anlamak mıdır? (Clark, 2013; Colangelo ve Davis, 2003). Zekâ ve yetenek kavramının anlaşılması için zekâ kavramının gelişiminin başlangıcı olan 19. yüzyılın sonlarına bakmamız gerekmektedir. Zekâ kavramı hakkında ileri sürülen görüşler, üstün yetenekli çocukların kimler olduğu ve eğitimlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki fikirlerimizi etkilemektedir. Günümüze yakın araştırmalar zekâyı, yeteneğe ve üstün yeteneğe bakış açımıza ve buna bağlı olarak kullandığımız eğitimsel yaklaşımlara yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Yirmi birinci yüzyıla yaklaştıkça üstün zekâ ifadesinin yerini üstün yetenek terimi almıştır (Sak, 2014, 2018). “Yetenek” kavramı, zihinsel alan ve

diğer alanlardaki yeteneği kapsayan Őemsiye bir kavram olduğu için “üstün zekâ” ifadesinin yerine “üstün yetenek” ifadesinin kullanımı daha kapsamlı bir anlamı ifade etmektedir (Eriş, 2013). Bundan dolayı üstün zekâ kavramının kapsamı genişleyerek üstün yetenek kavramının kullanımı yaygınlaşmıştır. Piaget, Vygotsky, Dabrowski ve Gardner gibi araştırmacılar zekânın kapsamının genişlemesine öncülük etmişlerdir (Dağlıoğlu, 2015). Bu araştırmacılar zekânın zihinsel, duyuşsal, devimsel, sosyal, sanatsal, ahlaki ve dille ilgili alanlarını da ifade ederek zekânın daha bütüncül şekilde yetenek olarak ifade edilmesine yol açmışlardır (Akarsu, 2001). Üstün yetenek tanımının gelişimine öncülük eden Amerika’da, 1972 yılında üstün yetenekliler hakkında düzenlenen bir kongrede ABD Eğitim Konseyi Üyesi Sidney Marland tarafından üstün yetenek ile ilgili bir tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlama bugün Amerika’daki çoğu eyaletin yönetmeliklerinde ve dünyada sık olarak kullanılmaktadır (Clark, 2013; Davis ve diğ., 2011). Bu tanımda üstün yetenekli çocuklar “ genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı – üretken, liderlik, sanat ve psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan an az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar” şeklinde ifade edilmiştir (Marland, 1972, s.2). Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın kabul etmiş olduğu tanımda da üstün zekâli çocuk yerine üstün yetenekli çocuk kavramı kullanmıştır. Bu tanıma göre üstün yetenekli çocuk “akranlarına göre olağanüstü düzeyde başarı veya başarı potansiyeli gösteren çocuk” olarak belirtilmiştir (Sak, 2014). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “özel yetenek” ifadesi kullanılmaktadır. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var” dokümanında özel yetenekli birey “ yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabileni ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s.16, 2018a).

Türkçede kullanılan “yetenek” sözcüğu ise “zekâ” sözcüğüne göre daha geniş bir anlam içermektedir. Türk Dil Kurumu (2024) yetenek sözcüğünün “bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç ya da kapasite” olarak tanımını yapmaktadır. Üstün yetenek kavramı da herhangi bir performans alanında akranlarına göre gösterilen yüksek potansiyel veya üst düzey kapasite olarak açıklanmaktadır (Dağlıoğlu, 2014; Sak, 2014, 2018). İngilizcede ise üstün yeteneğin ifade alanına bağlı olarak “gift” ve “talent” olmak üzere iki ayrı sözcük kullanımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi olan “gift” sözcüğu ile doğuştan bahşedilen bir armağan anlamı ifade edilmektedir. Bir diğer kullanılan sözcük olan “talent” ise, marifet ve hüner anlamına

gelmektedir. Bununla birlikte İngiltere’de bu iki terimi de içeren “ability” kelimesi bilim ve eğitim çevrelerinde sıkça kullanılmaktadır (Davis ve diğ., 2011; Sternberg ve diğ., 2011). Böylelikle yetenekleri zihinsel ve zihinsel olmayan gibi ikili bir sınıflama yapmadan “yetenek” kelimesinin başına getirilen isme bağlı olarak birçok yetenek alanı ifade edilmektedir (Akarsu, 2001; Levent, 2014).

Yetenek terimi, üstün zekâ terminolojisine eklendiğinde ve zekânın yerine “üstün yetenek” olarak kullanıldığında, üstün zekânın akademik doğasının ötesinde geniş bir şekilde ifade edilmesine olanak tanıyan bir terim olabilmektedir (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Sak, 2014) Üstün yetenek konusunda çalışanlar, üstün yetenekliler ifadesi ile akademik olarak yeteneklilerin yanında yetenekli sanatçıları, müzisyenleri, liderleri ve jimnastikçileri de dâhil ederek üstün zekâ terimimin anlamını genişletmişlerdir (Clark, 2013; Davis ve diğ., 2011; Sternberg ve diğ., 2011). Böylece üstün yetenek ifadesi yaratıcılık, liderlik, akademik olmayan ve sözel olmayan performansları da ifade edecek şekilde anlam derinliği kazanmıştır.

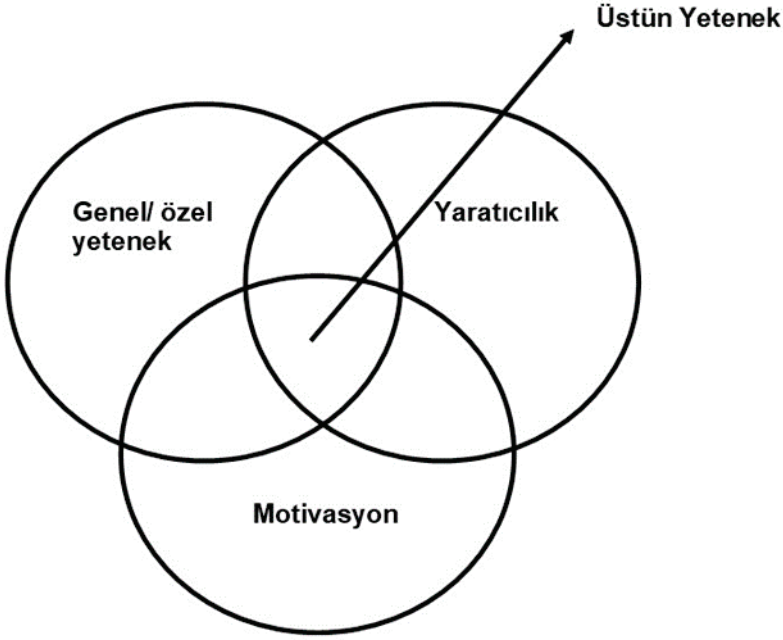
#### Üstün Yetenek Kuramları

Üstün yetenek kavramını açıklamaya yönelik birçok kuram ve model bulunmaktadır. Burada dünyada yaygın olarak kabul gören iki adet kurama yer verilecektir (Clark, 2013). Bunlar; Renzulli’nin Üçlü Halka Kuramı (Renzulli’s Three-Ring Model) ve Gagne’nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı (Gagne’s Differentiated Model of Giftedness and Talent, DMGT) olmak üzere aşağıda açıklanmıştır.

#### Renzulli’nin Üçlü Halka Kuramı

Üçlü halka kuramının geliştiricisi olan Joseph Renzulli (1978)’ye göre üstün yetenekli birey; ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılığın her birine belirli bir eşik değerinde sahiptir. Üstün yetenek bu üç halkanın etkileşimi ile ortaya çıkar. Ortalama üstü genel veya özel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık olarak isimlendirilen üç halkanın herhangi birinin olmaması veya belirli bir eşik değerinin altında bulunması üstün yeteneğin oluşumunu ortadan kaldırır (Sak, 2014). Renzulli (2005)’ye göre sadece yüksek IQ üstün yetenek olarak kabul edilemez. Fakat üstün yeteneğin gerekli bileşenlerinden biri olarak görülebilir. Bazı bireyler çok yüksek IQ’ya sahip olabilirler fakat yeterli motivasyona ve yaratıcılığa sahip değillerse bu kurama göre üstün yetenekli olarak kabul edilmezler (Kirişçi ve Sak, 2018; Renzulli, 2005; Sak, 2014). “Üstün yeteneklilik, insanlarda bulunan üç temel özelliğin etkileşimini yansıtan davranışlarını içerir. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir; ortalamanın üzerinde genel veya özel yetenek, görevlere üst düzeyde adanmışlık ve

üst düzeyde yaratıcılık. Üstün yetenek davranışı geliştirebilen bireyler, bu özelliklerin birleşimine ya da bu özellikleri geliştirme yeteneğine ve bu özellikleri insanlar için değerli potansiyel alanlarda sergileme eğilimine sahiptirler. Bu üç özelliğe sahip ya da geliştirme potansiyeli bulunan kişiler, yaygın eğitim programlarıyla sağlanamayan çok geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ve hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar.” (Renzulli ve Reis, 1997, s.8).



Şekil 1. Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı

Üçlü halka kuramındaki her bir halka üstün yetenekliliğin oluşumunda eşit öneme sahiptir. Şekil 1'de bu halkalar gösterilmiştir (Davis ve diğ., 2011, s. 21; Sak, 2014, s.24). Renzulli (1976; 1978; 1982)'ye göre üstün yetenekli bireylerin toplumda görülme sıklığı olarak düşünülen %2 veya %3 olan yaygın görüşün aksine genel veya özel yetenek halkası alanında bulunan %15 ile %20'lik dilime giren kişiler üstün yetenek potansiyeline sahip bireylerdir. Bundan dolayı genel veya özel yetenek olarak isimlendirilen üstün yetenek halkası belirli bir derece ile sınırlandırılmadığı görülmektedir. Halkada yalnızca ortalama üstü olarak belirtilmektedir.

Test başarısı ya da yalnızca akademik alana yönelik üstün yetenek ifadesi, zekâ testleri ya da diğer bilişsel yetenek testleri ile ölçülen yeteneği yansıtmaktadır. Burada kullanılan üstün yetenek tanımı, genellikle çocukları özel eğitim programlarına seçmek için kullanılmaktadır. Renzulli (2005)'ye göre

ise, zekâ testi puanları ile okul notları arasında yalnızca %40-60 arasında bir ilişki vardır. Bu puanlar bireyin tüm potansiyelinin %16-36'sını göstermektedir. Bundan dolayı, zekâ testi puanlarının okul başarısındaki tek etmen olmadığı bilinmelidir (Renzulli, 2005).

Üçlü halka kuramının çıkış noktasını bilim ve sanat dünyasında önemli gelişmelere öncülük eden bireylerin okul yıllarındaki akademik başarıları incelendiğinde pek de olağanüstü akademik başarıya sahip olmadıkları yönünde elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu kişilerin akademik başarılarının olağanüstü olmamalarına karşın motivasyonları ile birlikte yaratıcı düşünme kapasitelerinin çok yüksek olduğu yönündeki bulgular Renzulli'nin kuramının temelini oluşturmaktadır (Sak, 2014). Örnek olarak verilen birçok bilim insanının ve sanatçının okul yıllarındaki akademik başarılarının ilk %1-2'lerde değil ilk %20'lerde olduğu ifade edilmektedir. Fakat bu kişilerde sorumluluk bilinci, azim, vizyon, yaratıcı düşünme ve görev aşkı gibi özelliklerin son derece yüksek olduğu belirtilmektedir (Sak, 2014).

Renzulli'nin kuramında yer alan ortalama üstü yetenek, genel ve özel olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Genel yetenek; soyut düşünme, sözel ve sayısal muhakeme, uzamsal ilişkiler ve hafıza gibi kapasiteleri ifade etmektedir (Sak, 2014). Özel yetenek ise matematik, dil ve sanat gibi özel alanları kapsamaktadır (Kirişçi ve Sak, 2018). Özel yetenekler yaşamda kullanılan ve mesleki alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Genel yeteneğin kullanımına bütün düşünsel alanlarda az ya da çok yer verilmesine karşın özel yetenekler daha sınırlı olan ve özel alanlarda kullanılabilen becerilerdir (Kirişçi ve Sak, 2018; Sak, 2014). Buna göre genel yeteneğin bütün özel yeteneklere az ya da çok katkı sunduğu ifade edilmektedir (Renzulli, 2012; Sak, 2014). Genel yeteneği düşük olan kişilerin özel yeteneklerinde de düşüklük görülebilir (Sak, 2014).

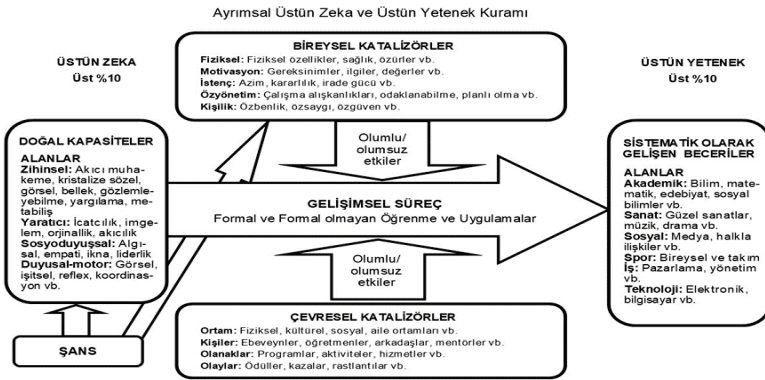
Kuramda yer alan bir diğer halka olan motivasyon, bireydeki istek düzeyi, göreve adanmışlık, pozitif enerji ve bunun sürdürülebilirliğini ifade etmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018). Renzulli motivasyon kavramının çok kapsamlı olduğunu belirtmektedir (Renzulli, 2012). Renzulli'nin kullandığı motivasyon kavramının vazife aşkı, sorumluluk bilinci ve işe adanma anlamlarına gelebilecek sınırlı bileşenlerini ifade etmektedir (Renzulli, 2012). Bir diğer ifade ile motivasyon, özel bir problem ile baş edebilmedeki enerji olarak ifade edilmektedir (Renzulli, 2012). Yaşamlarında bilim ve sanatta önemli eserler üretmiş bireylerin en önemli özelliklerinden bazıları da ilgilendikleri alada ya da probleme yoğun bir şekilde odaklanmaları ve bunu uzun süre devam ettirebilmeleridir (Sak, 2014). Büyük buluşların temelinde de genellikle mucidin derin



ve sonsuz ilgi ve merakı yatmaktadır (Sak, 2014). Renzulli Üçlü halka kuramının üçüncü halkası olarak da yaratıcılık bileşenini ortaya atmıştır. Yaratıcılık, gelenekselliğe karşın orijinal fikirler üretebilmeyi, kalıpların dışında düşünmeyi, yenilik aramayı ve meraklı olmayı ifade etmektedir (Renzulli, 2005).

### Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Françoys Gagne (2000, 2005, 2013) tarafından ortaya atılan bu kuram üstün zekânın, üstün yeteneğe nasıl dönüştüğünü açıklayan bir yetenek gelişim sürecine odaklanmaktadır (Gagne, 2000). Gagne, “üstün zekâ” ve “üstün yetenek” terimleri arasındaki ayrımı ifade etmiştir. Kuram, “Üstün zekâ” ve “üstün yeteneği” teorik olarak birbirinden ayırmıştır (Gagne, 2000). Gagne kuramında üstün yeteneğin belirleyicileri ile birlikte bu belirleyicilerin üstün yeteneğin oluşumunda oynadıkları rolleri açıklamıştır (Gagne, 2000). Üstün zekâ, doğuştan var olan olağanüstü zihinsel kapasiteyi ifade eder (Gagne, 2013). Üstün yetenek ise üstün zekânın eğitim yoluyla çeşitli akademik ve performans alanlarında olgunlaşmış halini ifade etmektedir (Gagne, 2013). Bir diğer ifade ile üstün yetenek, en az bir performans alanında doğal zihinsel kapasitelerin sistematik olarak geliştirilerek ve bilginin ileri düzeyde öğrenimi ile ortaya çıkmaktadır (Sak, 2014). Üstün zekâ doğuştan gelirken üstün yetenek doğuştan gelen kapasitenin yaşamla gelişmesi ile oluşur (Gagne, 2000). Gagne (2000)’ye göre herhangi bir alanda akranlarına göre üst %10’luk dilimde yer alan kişiler üstün zekâlı veya üstün yetenekli olarak kabul edilirler (Sak, 2014). Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı, üstün zekâ, üstün yetenek, çevresel katalizörler, bireysel katalizörler, öğrenme-uygulama ve şans olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır (Gagne, 2000). Kuramın özetine Şekil 2’de yer verilmiştir (Sak, 2014, s.30).



Şekil 2. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

Üstün zekâ, doğuştan var olan bir diğer ifade ile doğal yetenekler olarak ifade edilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018; Sak, 2014). Kurama göre üstün zekâ, mental ve fiziksel olmak üzere iki temel alandan oluşmaktadır (Gagne, 2000). Mental alanlar olarak zihinsel, yaratıcı, sosyal, algısal bileşenler, fiziksel alanlar olarak ise müziksel ve motor beceriler bileşenleri sıralanmaktadır. Doğal yetenek olarak ifade edilen üstün zekâ, çocukların gelişimlerinde çeşitli alanlarda gözlenebilir. Zihinsel yetenekler yeni matematik işlemleri anlamada ve uygulamada; okuma-yazma becerileri yabancı bir dilin öğrenilmesinde ya da yaratıcı bilimsel ve sanatsal ürünlerin ortaya konulmasında görülebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Fiziksel alandaki yetenekler ise spor, müzik ya da sosyal becerilerde gözlenebilir (Sak, 2014). Üstün zekâ, çevresel değişkenlerin ve sistematik öğrenmenin çocukluk yıllarında daha sınırlı olması nedeniyle çocuklarda yetişkinlere göre daha kolay ve doğrudan görülebilir. Bir başka ifade ile üstün zekâ, çocuklarda yetişkinlere göre daha net gözlenir. Çocuklarının doğal zekâlarının yetişkinlerin doğal zekâlarından daha saf olduğu ifade edilmektedir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Üstün yetenek, üstün zekânın yaşamla birlikte sistematik olarak gelişip beceriler kümesine dönüşmesi ile aşamalı olarak ortaya çıkar (Sak, 2014). Gagne'nin kuramına göre üstün zekâ, üstün yeteneğin hammaddesidir (Kirişçi ve Sak, 2018). İnsan, üstün zekâyâ sahip olmadan üstün yeteneğe sahip olamaz (Sak, 2014). Üstün yeteneğin oluşumu üstün zekâyâ bağlıdır. Fakat her üstün zekâlı kişi de üstün yetenekli olamayabilir. Çünkü üstün yetenek, üstün zekânın yaşamla gelişmesi ve bir alanda olgunlaşması ile meydana gelir (Sak, 2014). Üstün zekâsı belirli bir alanda olgunlaştıramayan kişi yalnızca üstün zekâlı olarak kalır (Kirişçi ve Sak, 2018). Kurama göre üstün zekâ, iyi bir eğitim ve sistematik öğrenmelerle üstün yeteneğe dönüşebilir (Sak, 2014). Fakat üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümü oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir. Bu süreçte birçok faktör olabilir (Sak, 2014). Gagne'ye göre meslek alanlarının çoğu yetenek alanları olarak ifade edilebilir. Yetenek alanlarına örnek olarak, fen bilimleri, matematik, sanat, spor ve satranç gibi örnekler verilebilir. Bu gibi yetenek alanlarında üstün zekânın gelişimi görülebilir. Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşümü, bir matematikçinin akıl yürütmesinde veya bir satranç oyuncusunun rakibinin yapabileceği hamlelerini analiz etmesinde görülebilir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Kurama göre bir diğer bileşen öğrenme-uygulama bileşenidir. Üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşebilmesi, bireyin sistematik bir öğrenme ve uygulamaya maruz kalması ile gerçekleşebilir (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulama, okul, kurs, atölye gibi formal şekilde

olabileceği gibi bireyin kendi kendini eğitmesi ya da yaşam içerisindeki planlanmamış öğrenmeler gibi informal şekilde de olabilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Her iki şekilde de öğrenme ve uygulama ne kadar sistematik, etkili, nitelikli ve yeterli uzunlukta olursa yetenek gelişimi de o kadar verimli olacaktır (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulama üstün zekânın, üstün yeteneğe dönüşümü için gereklidir (Kirişçi ve Sak, 2018). Öğrenme ve uygulamanın erken başlaması ve yoğun olması üstün yeteneğin de erken gelişmesini ve ortaya çıkmasını sağlayabilir (Gagne, 2000; Kirişçi ve Sak, 2018). Deneyim ve öğrenmenin geç başladığı bireylerde üstün yeteneğin ortaya çıkışı da geç olmaktadır (Gagne, 2013; Sak, 2014).

Kuramın bir diğer bileşeni olan katalizörlerin bireysel ve çevresel olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır. Katalizörler yetenek gelişimi sürecini olumlu ya da olumsuz yönde, hızlı ya da yavaş gelişmesini etkileyebilirler (Sak, 2014). Bireysel katalizörler yetenek gelişim sürecinde kişinin sağlık, fiziksel engel, motivasyon gibi fiziksel ve psikolojik durumuna ilişkin değişkenlerdir (Kirişçi ve Sak, 2018). Yetenek gelişimi sürecinde motivasyonun önemli bir yeri vardır (Gagne, 2013). Motivasyon bu sürecin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir (Gagne, 2013). Motivasyonu yüksek kişiler zorluklar karşısında kolay kolay pes etmezler ve gelişimlerini sürekli olarak devam ettirirler (Kirişçi ve Sak, 2018). Bireysel özellikler yetenek gelişim sürecini hızlandıran ya da yavaşlatan hatta durduran bir değişken olarak karşımıza çıkabilir (Sak, 2014). Yaşanılan coğrafi bölge, sosyal yapı, demografik değişkenler, aile, arkadaş çevresi, sosyoekonomik durum gibi çevresel katalizörler ise, bireyin kendisi dışındaki etkenler olarak yetenek gelişim sürecini çeşitli şekillerde etkileyebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Çevresel katalizörler yetenek gelişim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak az ya da çok şekilde etkileyebilir (Gagne, 2000). Uygun eğitim olanakları ile karşılaşmayan ya da yeterli sosyoekonomik düzeyde olmayan üstün zekâlı bir çocuk ile elverişli eğitim olanaklarına sahip bir üstün zekâlı çocuğun yetenek gelişimi süre aynı şekilde ilerlemeyecektir (Kirişçi ve Sak, 2018).

Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nın bir diğer bileşeni de şanstır. Gagne'ye göre şansın üstün yeteneğin gelişimi sürecinde önemli bir rolü vardır (Gagne, 2013). Örnek olarak, üstün zekâ genlerine sahip bir ailenin çocuğu olmak, yaşanılan bölgede iyi bir eğitim imkânı alacak okulun bulunması, sağlıklı bir birey olma gibi şans faktörünün yetenek gelişimi sürecine olumlu etkileri şeklinde ifade edilebilir (Kirişçi ve Sak, 2018). Travma veya kaza gibi yetenek gelişimini olumsuz etkileyen şans faktörleri de olabilir. Her ne kadar şans bileşeni bireylerin elinde olmayan bir değişken olarak görülse

de kısmen de olsa değiştirilebileceği dūřünölmektedir. Örneęin, üstün zekâlı bir çocuğa sahip ailenin uygun eğitim fırsatlarını kollaması ve bu konuda bilinçli davranması, çevresel katalizörler üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır (Kiriřçi ve Sak, 2018). Bununla birlikte bireylerin güdülenmesi ve azimle çalışması da olumlu rastlantılarla karşılaşmasına neden olabilir (Kiriřçi ve Sak, 2018).

#### Üstün Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Dönemindeki Özellikleri

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların özellikleri homojen yapıda bir dağılıma sahip değildir. Üstün yetenekliler kendi içerisinde de birçok farklı özelliğe sahip heterojen yapıda bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Reis, 2004; Reis ve Renzulli, 2009; MEB, 2017, 2018a, 2019). Ne kadar çok üstün yetenekli varsa o kadar çok eşsiz ve farklı özellikte kişi ortaya çıktığı söylenebilir (Clark, 2013). Böylece üstün yetenekli çocukların hem normal gelişim gösteren akranlarından hem de birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar kendi içlerinde farklılıklar göstermekle beraber bazı ortak özellikleri de olduğu bilinmektedir. Bu ortak özellikler üstün yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran en belirgin özellikleridir. Fakat her üstün yetenekli çocuk, aynı karakteristik özelliği her alanda göstermeyebilir. Araştırmalar üstün yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların özelliklerini karşılaştırarak üstün yetenekli çocukların belirgin özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaların sonucunda üstün yetenekli çocukların bebeklikten yetişkinliğe kadar birtakım farklı gelişim özellikleri ortaya koydukları ve farklı gelişim yolları takip ettikleri bulunmuştur (Webb ve diğ., 2007). Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklardaki her bir özellik farklı derecelerde ve farklı yoğunluklarda görülebilmektedir (Renzulli, 2009).

Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların özellikleri sıralanırken 7 kategori içerisinde bu özellikler ifade edilebilir. Bu kategoriler şunlardır: 1) genel zihinsel yetenek; 2) özel akademik yetenek; 3) yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği; 4) liderlik yeteneği; 5) sanatsal yetenek 6) motivasyon 7) sosyal-duygusal özellikler; 8) psikomotor özellikler (Clark, 2013; Davis ve diğ., 2011; Lubart, 1994; Lubart ve diğ., 2012; Lubart ve Guignard, 2004; Marland, 1972; MEB, 2017, 2018c; Pfeiffer, 2002, 2003, 2015; Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Pfeiffer ve diğ., 2007; Pfeiffer ve Petscher, 2008; Reis ve Renzulli, 2009; Renzulli ve diğ., 2002).

### **Genel zihinsel yetenek**

- Geniş ilgi alanlarına sahip olma ve genellikle bir alanda da ilgisini yoğunlaştırabilme
- Güçlü merak ve sınırsız sayıda sorular sorma
- Erken dil gelişimi; gelişmiş kelime dağarcığı, akranlarına göre karmaşık cümleler kurma, erken okuma ve yazma, genellikle yetişkin desteği olmadan okuma ve yazma
- Olağanüstü güçlü hafıza; gördüklerinin çoğunu hatırlama, detayları hatırlama
- İleri düzeyde kavrama; kelimeler arası nüansları, mecazları, metaforları ve soyut fikirleri anlama, akranlarına göre kavramları kolay öğrenme
- Kapsamlı olarak problemleri sentezleme ve problemlerin sebeplerini anlama; akranlarına göre problemleri hızlı ve kolay çözme
- Çok çeşitli ve olağandışı ilişkileri görme; disiplinler arası farklı ilişkileri ve fikirleri birleştirme, bütünleştirme, anlamları kavrama ve mantıksal ilişkilendirmeler yapma
- Üst düzey düşünme; soyut, karmaşık, mantıklı ve derin düşünme
- Temel becerileri daha az tekrar ile daha hızlı öğrenme
- Keskin bir gözlemci olma

### **Özel akademik yetenek**

- Bir veya birden fazla konuda kapsamlı bilgi sahibi olma
- Bir konuda daha fazla şey öğrenebilmek için konuyla ilgili sorular sorma; sondalama soruları sorma, öğretilenin ötesine gidebilme
- Akranlarına göre erken dönemde matematik konusunda hevesli ve / veya sayısal becerilere sahip olma
- Akranlarına göre erken dönemde şekilleri tanıma, ölçme, sıralama ve sayma gibi matematiksel akıl yürütme becerilerine sahip olma
- Öğrenme faaliyetlerinde akranlarına göre hızlı ve kolay öğrenme
- Akranlarına göre erken dönemde bilmediği kelimeleri sesli olarak okuma; yazılı materyali anlama
- Akranlarına göre erken dönemde yazım kuralları gibi yazma becerilerine sahip olma
- Akranlarına göre erken dönemde anlatılan hikâyenin mantığını takip edebilme; anlatılan bir hikâyeyi doğru olarak yeniden anlatabilme
- Günlük konuşmalarında teşbihler, metaforlar ve analogiler kullanma

### **Yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği**

- Durum veya problemlere yaratıcı veya yenilikçi yaklaşımlar gösterebilme

- Orijinal fikirler ve çözümler üretebilme; son derece yaratıcı olma, sıra dışı, eşsiz veya zekice öneriler sunabilme, yazılı, sözlü veya sanatsal anlamda özgün olabilme, bağımsız düşünebilme, akranlarına her zaman uymama

- Fikirleri veya nesnelere orijinal ve sıra dışı şekillerde birleştirebilme
- Materyalleri ve oyuncakları yeni ve farklı şekilde kullanabilme
- Orijinal skeçler, hikayeler, şiirler veya şarkılar üretebilme
- Canlı bir hayal gücüne sahip olma; fantastik düşünceler ve oyunlarla meşgul olma, hayali oyunlarla meşgul olma

- Mizaha düşkün olma; olağanüstü bir mizah anlayışı, komik olabilme
- Geleneklere ve genel toplumsal kabullere uymama, bağlı olmama, bireysel olma

- Daha önce öğrenilenleri yeni bağlamlarda, durumlarda kullanabilme

### **Liderlik yeteneği**

- Kendini ve diğer çocukları değerlendirebilme; farklı yetenek ve beceriye sahip kişileri, problem çözmede farklı yöntem ve teknikleri kullanarak bir araya getirme

- Mükemmeliyetçi olma; kendisinden ve diğer çocuklardan yüksek beklenti içerisinde olma, genellikle kendisi, başkaları ve durumlar hakkında yüksek düzeyde hayal kırıklığına sebep olan kendinden, diğerlerinden yüksek beklenti ve mükemmeliyetçiliğe sahip olma

- Toplumsal sorunları çözmede, kavramsallaştırmada gelişmiş bilişsel ve duyuşsal kapasite; sosyal ve politik konular ve adaletsizliklere karşı ilgi ve duyarlılık sahibi olma

- Hem akranlar hem de yetişkinler arasında kendilerine güven duyma
- Sorumluluk sahibi olma; işleri yapma
- Başkalarının saygısını ve güvenini kazanma; başkalarına güven verme
- Öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile iş birliği yapma
- Başkalarına liderlik etme; oyunları yönlendirme, oyunları başlatma ve koordine etme, başkalarını yönlendirme veya etkileme, başkalarını motive etme, başkalarının birlikte çalışmasını sağlama

- Başkalarının duygularının farkına varma, duygularını anlama; duygularına hassasiyet gösterme, başkalarının beklenti ve duygularına karşı olağanüstü hassasiyete sahip olma

- Sosyal ve çevresel problemlere çözümler üretme; sosyal olaylarda sorumluluk alma

- Akranlarının anlaşmazlıklarını çözme
- Akranlarıyla kolay etkileşime girme
- Otoriteyi sorgulamaya meyilli olma; düşüncelerini söylemede çekin-  
cesiz davranma

### **Sanatsal yetenek**

- Sanat konusunda erken yaşta yeteneğini sergileme; sanat konusunda özel yetenekli olma
- Sanat etkinliklerinde yüksek performans sergileme; yaşına göre ileri sanatsal ürünler ortaya koyma
- Sanat etkinliklerine katılmaktan hoşlanma
- Hayal gücüne dayalı sanatsal ürünler ortaya çıkarma; ayrıntılı, karmaşık, incelik ve/veya zenginlik içeren sanatsal faaliyetler gerçekleştirme veya ürünler ortaya koyma, ayrıntılı ve özenli sanatsal eserler ortaya koyma
- Ayrıntılı, renk, şekil, vurgu, ritim ve/veya harekete özel ilgi gösterme
- Ritim, melodi ve/veya zamanlama gibi ilkeleri sanat etkinliklerinde uygulama
- Sanatsal eserleri doğru olarak üretebilme, tanınabilecek nesnelere çizme
- Sanatsal araçlar, performans veya teknikleri deneme

### **Motivasyon**

- Uzun dikkat süresine sahip olma, sebat ve aşırı konsantrasyon; kendi düşünceleri ile meşgul olma ve dalgınlık
- Yeni ve zor görevler üstlenmeye istekli olma
- Etkinliklerde kendini gerçekleştirme veya daha iyi olmak için çaba gösterme
- Engel veya problemlerle karşılaştığında vazgeçmeme; engel veya problemlerle karşılaştığında cesaretinin kırılmasına izin vermeme, ilk girişimler başarılı olmasa da görev üzerinde ısrarcı olma
- Başarmak için yoğun çaba gösterme; mümkün olan en üst düzeyde performans gösterme; durumlara başaracağına inanarak yaklaşma
- İsrarlı bir şekilde çalışma; cesaretinin kolay kırılmaması

### **Sosyal-duygusal özellikler**

- Olağandışı duygusal derinlik, yoğun duygusallık ve tepki, yüksek hassasiyet; şefkat ve merhamet gösterme
- Farklı olduğunu hissetmeye eşlik eden öz farkındalığı bulunma
- Erken yaşlarda ortaya çıkan idealizm ve adalet duygusuna sahip olma
- Değerler ve kişisel eylemler arasında tutarlılık gösterme

- İçsel kontrol odağı ve memnuniyet duygusunun daha erken gelişimine sahip olma
- Üst düzey ahlaki yargıya sahip olma; ahlaki hassasiyet gösterme
- Kendine gerçekleştirme ihtiyacı tarafından oluşturulan yüksek güdülenmeye sahip olma

#### **Psikomotor özellikler**

- Yüksek ayırt etme duyuları yoluyla çevreden alınan olağanüstü miktarda girdi
- Fiziksel ve zihinsel gelişimde olağandışı uyumsuzluk
- Yüksek düzeyde enerjiye sahip olma

### **Üstün Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Belirlenmesi**

Üstün yeteneklilerin erken çocukluk dönemi içerisinde belirlenerek ilgi, yetenek ve becerilerinin desteklenmesi gelecekteki yetenek gelişimlerini de etkilemektedir (Davis ve diğ., 2011; NAGC, 2008a, 2008b). Üstün yeteneklilerin erken yıllarla fark edilememeleri ise yeteneklerini geliştirebilecekleri uygun ortamı geç elde etmeleri ya da hiç elde edememeleri sonucunu verebilir (Sutherland, 2012). Bu açıdan düşünüldüğünde üstün yeteneklilerin en temel ihtiyaçları ve başlangıç noktaları fark edilerek belirlenmeleridir (Kuo ve diğ., 2010; Macintyre, 2008). Bu fark edilme ne kadar erken yaşta olursa o ölçüde üstün yetenek potansiyeli de erken geliştirilebilir (Kelemen, 2020; Macintyre, 2008; MEB, 2013a; Sak, 2018). Üstün yetenekli çocukların bu ilk adımında karşımıza aileleri ile okul öncesi öğretmenleri çıkmaktadır. Genellikle çocukların eğitim yaşantıları içerisinde ilk karşılaştığı eğitimciler okul öncesi öğretmenleridir (Coople ve Bredekamp, 2009). Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların fark edilmesi ve belirlenmesinde önemli bir role sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında gerekli bilgi ve donanımlarının olması bu çocukların erken yıllarda fark edilerek belirlenmesi için büyük bir fırsat oluşturacaktır.

Üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve desteklenmesi için özellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından bu çocukların özellikleri bilinerek, üstün yetenekli çocukların kim oldukları ve nasıl fark edilebilecekleri konusunda yeterli eğitim alması gerekmektedir (Toll, 2000). Çünkü üstün yetenekli çocukların diğer çocuklar içerisinde fark edilerek belirlenmesi sürecinde öğretmenler yanılığa düşebilmektedir (Clark, 2013; Davis ve diğ., 2011; Schroth ve Helfer, 2009). Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk dönemi içerisinde fark edilmesini zorlaştıran bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; kalabalık sınıflar, üstün yetenekli çocukların sahip olabileceği



birbirinden çok farklı gelişimsel özellikler, eş zamanlı olmayan gelişim alanlarının olması, farklı kişilik özelliklerinin bulunması olarak sıralanabilir (Clark, 2013; Pfeiffer, 2003; Reis, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımada güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Clark, 2013).

Üstün yetenekli çocuklar hakkında eğitim almamış öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların fark edilmesi, belirlenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yetersiz kaldığı araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Şahin ve Kargın, 2013). Ayrıca, öğretmenlere lisans eğitimleri sırasında üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli bilgi verilemediği ya da çok sınırlı verildiği de araştırmalarda ifade edilmiştir (Şahin, 2015). Lisans eğitimlerinde üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim almadan göreve başlayan öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında hizmet içi eğitim ihtiyaçları bulunduğu belirtilmektedir (Eyre, 2009; Şahin, 2011, 2012, 2013). Öğretmenler mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri içerisinde düzenlenebilecek dersler ile üstün yetenekli çocuklar hakkında bilgiye ve onların fark edilmesine yönelik beceriye sahip olabilirler. Böylece, mesleğe üstün yetenekliler hakkında gerekli bilgi ve beceri ile başlayan öğretmenler üstün yetenekli çocukları fark edebilme konusunda daha yetkin olacaktır (Gökdere, 2004; Toll, 2000). Bununla birlikte halihazırda meslek içerisinde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri ve sergiledikleri davranışları hakkında yayınları inceleyerek bilgi sahibi olmaları da bu çocukları fark etmeleri açısından önemli olacaktır (MEB, 2017, NAGC, 2008a, 2008b).

#### Üstün Yetenekli Çocukların Erken Çocukluk Döneminde Desteklenmesi

Erken çocukluk döneminde yer alan üstün yeteneklilerin bu döneme has özel ilgi ve ihtiyaçları bulunmaktadır (Brown ve Stambaugh, 2014). Üstün yetenekliler ile birlikte çalışanlar bu çocukların özel ilgi ve ihtiyaçlarını anlayabilmeleri için özelliklerini göz önünde bulundurmak zorundadır (NAGC, 2008a, 2008b). Bu özelliklerin bilinip üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarının karşılanarak onlar için uygun eğitim düzenlemelerinin geliştirilmesi gereklidir (Nellis ve Gridley, 2000). Üstün yeteneklilerin farklı gelişimsel özellikleri ve farklı ilgi durumlarından dolayı uygulanan eğitim programlarında birtakım değişiklikler yapılmalıdır (Brigham ve Bakken, 2014; Renzulli ve Reis, 1997). Bunun sonucunda üstün yetenekliler en iyi şekilde yetişerek hem kendilerine hem de topluma büyük katkılar sunacaktır (Clark, 2013).

Üstün yetenekli çocuklar sıklıkla tekrarlardan, ihtiyaçlarına cevap veremeyen yaşantılardan ve beklentilerine cevap verilmemesinden dolayı sıkılmaktadırlar (Renkin, 2016). Üstün yeteneklilerin ilgilerini destekleyici nitelikte

eğitim yaşantıları geliştirilerek uygulanması ihtiyaçlarının ve özelliklerinin gereği olarak görülmelidir (Meador, 1996). Bunun için aileler ve okul personeli arasında eğitim planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında iş birliğine dayalı bir yaklaşım sergilenmelidir (Kennedy, 2002). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenler, alan uzmanları, akranlar, aileler ve rehber öğretmenler rol almalıdır (Kennedy, 2002).

Üstün yetenekliler için uygun olan eğitimi geliştirmek ve onları desteklemek ile bu çocuklar tam potansiyellerine doğru sürekli bir gelişme gösterebilir (Tomlinson, 2005). Yeteneklerini desteklemek ve böylece geliştirmenin sonucunda da bu çocuklar potansiyellerini olabilecek en yüksek seviyeye ıkarabileceklerdir (Renzulli, 2005). Eğitimciler, stn yetenekli çocukların yeteneklerinin seviyelerini ve kapsamlarını geliştirebilmelerini sağlayabilir (Kelemen, 2020). Üstün yetenekliler eğitiminde yetenek geliştirmeye yönelik programlar ve içerikler erken yaşlardan itibaren ilgi duydukları alanlarda sürekli olarak zorlu görevleri sunacak öğrenme deneyimlerini sağlamalıdır (Brown ve Stambaugh, 2014).

Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçları tanımlandığında ve eğitim programı bu ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlandığında, çocuklar yeterlik noktasında önemli kazanımlar elde eder ve yetkinlik algıları gelişir (Ford, 2011). Üstün yetenekliler ilgi duyduğu bir konu üzerinde uzun süre yoğunlaşarak ayrıntılı ve detaylı çalışma zelliliğine sahiptir (Clark, 2013). Eğitim süreçlerinde üstün yeteneklilerin desteklenmesine yönelik oluşturulacak süreçlerde öncelikle ilgilerinin, yeteneklerinin ve becerilerinin belirlenmesi ön plana çıkmaktadır (Kaplan, 2005). Üstün yeteneklilerin kimler olduğunu ve yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini, evde ve okulda bu yeteneklerini geliştirmek için neler yapabileceğimizi öğrenmemiz için öncelikle özelliklerini, yeteneklerini ve ilgilerini keşfetmemiz gerekmektedir (Clark, 2013; Kelemen, 2020). Bu belirlemenin sonucu yeteneklerini, ilgilerini ve becerilerini en yüksek seviyeye doğru geliştirecek fırsatları da oluşturmamıza yardımcı olacaktır.

Üstün yetenekliliği doğuştan gelen bir armağan ve başarı için bir fırsat olarak düşündüğümüzde çevresel uyarıcılar veya doğru eğitim düzenlemeleri gibi uygun şartlar oluşmadığında başarının da ortadan kalkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Reis ve McCoach, 2000). Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ihtiyaçları olan destekler sağlanmadığı takdirde duygusal anlamda da olumsuz yönde etkilenmeler ortaya çıkabilmektedir (Clark, 2013). Üstün yetenekli çocuklar arasında yeterli motivasyonunu sergileyemeyenler de görülebilmektedir (Clark, 2013). Çocukların yetenek alanlarında üstün performans göstermeleri için yeterli

düzeyde arzu ve isteğe sahip olmaları gerekmektedir (Renzulli, 2005). Üstün yetenekli çocuklar, ilgi alanlarına yeteneklerini yoğunlaştırarak yoğun motivasyon gösterebilirler (Davis ve diğ., 2011). İhtiyaçların ve ilgilerin motivasyonda önemli bir yer almasından dolayı, üstün yetenekli çocukları motive etmek üzere yapılacak düzenlemeler ihtiyaçlarıyla ve ilgileriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilmelidir (Renzulli, 2005). Öğretmenler, üstün yetenekli çocuklara yetenek alanlarıyla ilgili yeni hedefler göstermelidir (Brown ve Stambaugh, 2014). Üstün yetenekli çocuklar bu yeni hedefler doğrultusunda motivasyonları sağlanarak desteklenmelidir.

### **Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Bilim ve Sanat Merkezi**

Toplumların gelişimi ve değişimi için önemli bir yere sahip olan üstün yeteneklilere ve eğitimlerine yönelik olarak dünya üzerindeki gelişimlere Türkiye de kayıtsız kalmamıştır. Her ne kadar hala günümüzde okul öncesi döneme yönelik devlet okulu desteği olarak herhangi bir girişim olmasa da ilköğretim ve ortaöğretim dönemine yönelik üstün yeteneklilerin eğitimine dönük olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) 1993 yılında kurulmuştur (Tebliğler Dergisi, 2001). BİLSEM’ler temel amaç olarak üstün yetenekli öğrencilerin; sahip olduğu zihinsel aktivite kapasitelerinin ve yeteneklerinin erken yaşta fark edilerek geliştirilmesi, sahip oldukları özelliklerin farkında olmalarının sağlanması ve kapasitelerini geliştirerek sahip oldukları becerileri en üst düzeyde kullanmalarını sağlamayı hedef edinmiştir (MEB, 2013b). Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerden bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştirme, üretken olma, sorun çözme, kendini gerçekleştirmiş birey olarak yetiştirme, teknik buluşlar yapma ve çağdaş araçlar geliştirebilme gibi beklentiler de bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri aracılığıyla üstün yeteneklilerin yeteneklerini fark etmeleri ve bu yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim almaları sağlanmaktadır (Çamdeviren, 2014).

Akranlarına göre ileri özellikler gösteren üstün yetenekli öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçları vardır (Renzulli ve Reis, 1997). Bu eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel eğitim almaları gerekmektedir (Dai ve Chen, 2014). Üstün yetenekliler için Türkiye’de sayısı az olan birkaç özel kuruluşun yanında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) hizmet vermektedir. 2024 yılı itibari ile her il merkezinde ve büyük ilçelerde hizmet veren 393 BİLSEM (MEB, 2023a) 07.07.2018 tarihinde 30471 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2019 Aralık’ta yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi esaslarına göre yürütülmektedir. Her yıl yayınlanan BİLSEM Öğrenci Tanılama kılavuzlarına göre ilkokul 1., 2., ve 3. sınıf

öğrencileri , sınıf öğretmenleri tarafından (her okulda her sınıf düzeyinin en fazla %20'si sayısınınca aday gösterilebilir) en fazla iki alandan olmak üzere; resim, müzik ve genel zihinsel yetenek alanlarından aday gösterilerek başvuruları yapılır. Aday gösterilen öğrenciler tablet bilgisayarlar üzerinden merkezi olarak yapılan Grup Tarama Uygulamasına alınır. Grup Tarama Uygulamasında başarılı olan öğrencilerden resim ve müzik yetenek alanlarına başvurular bu alanlardaki komisyonlarda bireysel değerlendirmeye, genel zihinsel yetenek alanından başvuranlar ise Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde zekâ testlerine alınırlar. Bu aşamadaki komisyonlardaki bireysel değerlendirmeler ve zekâ testlerinde başarılı olanlar kontenjan kısıtlaması olmadan BİLSEM'lere kayıt yapma hakkı kazanırlar. Birkaç ay süren bu süreç tamamlandıktan sonra kazanan öğrenciler bir sonraki eğitim öğretim yılı başında 2., 3., ya da 4. sınıfa geçmiş olarak BİLSEM'lere kaydolurlar (2023-2024 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2023b).

BİLSEM öğrencileri, örgün eğitimlerini aksatmadan ve akranları ile birlikte örgün eğitimlerine devam ederek bireysel yeteneklerinin farkına varıp, kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak şekilde ayrıca BİLSEM'lerce planlanan eğitim programlarına devam ederler. BİLSEM'de gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencinin örgün eğitim gördüğü saatler dışında hafta içi ve/veya hafta sonu olacak şekilde planlanır. BİLSEM'e kayıtlı öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG), proje üretimi ve yönetimi programlarına alınırlar (MEB, 2019). BİLSEM program basamaklarına ve açıklamalarına Tablo 1'de yer verilmiştir (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019'dan uyarlanmıştır).

Tablo 1. BİLSEM program basamakları ve açıklamaları

<b>Program Basamakları</b>	<b>Açıklamaları</b>
Uyum	BİLSEM'e yeni kaydı yapılan öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmak ve bu öğrencilere BİLSEM'i tanıtmak için yürütülen eğitim programını ifade eder.

Destek Eğitim	Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülen eğitim programını ifade eder.
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF)	Genel zihinsel yetenek alanından tanılanan ve destek eğitimi programını tamamlayan öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmeleri amacıyla yürütülen eğitim programını ifade eder.
Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG)	Müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından uyum programını, genel zihinsel yetenek alanından ise bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirmek amacıyla yürütülen eğitim programını ifade eder.
Proje Üretimi ve Yönetimi	Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir alanda/disiplinde danışman öğretmen rehberliğinde bireysel olarak veya grupla yürüttükleri eğitim programını ifade eder.

BİLSEM’lerde uygulanacak eğitim öğretim programları, öğrenci merkezli ve disiplinler arası özellikte, lider/danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel eğitime uygun olarak, etkin problem çözme, karar verme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel, sosyal, kişisel ve akademik beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenir. Uygulama yaparak öğrenen, üretime katılan, problem çözen, özgün düşünen, etkili iletişim kurabilen, etkin bilimsel araştırma yapabilen bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018b, 2019).

## KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. EDU-SER Yayınları.

Ayvacı, H.Ş. ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292. doi: 10.9779/PUJE.2018.233

Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Brigham, F. J. ve Bakken, J. P. (2014). *Assesment of individuals who are gifted and talented*. In: A. F. Rotatori, J. P. Bakken and F. E. Obiakor (eds.). *Gifted education: Current perspectives and issues*. UK: Emerald, pp. 21–40. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2014\)0000026002](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026002)

Brown, E. F.ve Stambaugh, T. L. (2014). *Placement of students who are gifted*. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor ve A. F. Rotatori (Eds.), *Advances in Special Education*. Vol. 26: Gifted education: Current perspectives and issues (pp. 41-69). Emerald Group Publishing Limited.

Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home (8th Edition)*. Pearson.

Colangelo, N. ve Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Pearson.

Copple, C.ve Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cutts N. E ve Moseley N. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ulusun en büyük kaynaklarından birinin harcanması nasıl önlenir* (Çeviren: İsmail Ersevimi), Özgür Yayınları.

Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Dağlıoğlu, H. E. (2014). Türkiye’de üstün yeteneklilik eğitiminin durumu. *Yeni Türkiye Dergisi*, (59) Temmuz-Ağustos, 1413-1424.

Dağlıoğlu, H.E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. Ş. Feyzullah (Ed.). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. s: 73-94. Pegem Akademi.

Dai, D. Y. ve Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Prufrock Press.

Davis, G. A., Rimm, S. B. ve Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented (6th Edition)*. Pearson.

Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. Alfa Eğitim.

Eyre, D. (2009). *Gifted and talented education*. Routledge.

Ford, D. Y. (2011). *Multicultural gifted education*. Prufrock.

Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternbergve R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talented* (2nd Ed., pp. 67-80). Elsevier.

Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. R. J. Sternbergve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed. pp. 98-120). Cambridge University Press.

Gagne, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development Excellence*, 5(1), 5-19.

Gökdere, M. (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 2017-214.  
<https://doi.org/10.1080/02783199909553963>

Kadioğlu Ateş, H. ve Mazı, M. G. (2017). Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlere Genel Bir Bakış. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 33-57.

Kaplan, S. (2005). *Layering differentiated curricula for the gifted and talented*. InF. A. Karnes ve S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 107-132). Prufrock.

Kelemen, G. (2020). Gifted children education in early childhood practical strategies. *Journal Plus Education*, 26(1), 165-170.  
<https://doi>10.24250/JPE/1/2020/GK>

Kenndy, D. M. (2002). Glimpses of a highly gifted child in a heterogeneous classroom. *Roeper Review*, 24(3), 120-124.  
<https://doi.org/10.1080/02783190209554148>

Kirişçi, N. ve Sak, U. (2018). Özel yetenek tanımı sınıflamaları ve kuramları. Melekoğlu, M. A. ve Sak, U. (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Pegem Akademi.

Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L. ve Hu, C. (2010). Identifying young gifted children cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20, 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>

Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Lewis, M. ve Rosenblum, L. (1974). *The effect of the infant on its caregiver*. Wiley.

Lubart, T. (1994). Creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 289-332). Academic Press.

Lubart, T., Besançon, M. ve Barbot, B. (2012). *EPOC evaluation of creative potential: Test and manual*. Hogrefe France.

Lubart, T. ve Guignard, J. H. (2004). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. R. J. Sternberg, E. L. Grigorenkove J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43-56). APA.

Macintyre, C. (2008). *Gifted and talented children 4-11: Understanding and supporting their development*. Routledge.

Marland, S. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. U.S. Government Printing Office.

Meador, K. (1996). Meeting the needs of young gifted students. *Childhood Education*, 73(1), 6-9.

<https://doi.org/10.1080/00094056.1996.10521891>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013a). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017*, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/19122200\\_07143702\\_Aile\\_EYitim\\_KYlavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYitim_KYlavuzu.pdf) adresinden erişilmiştir.



Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). *Özel yetenekli çocuğum var*. <http://orgm.meb.gov.tr/eKutuphane/yayinlar> adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri 2023/2024*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=629](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629) adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu 2023-2024*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_12/25224910\\_25210631\\_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/25224910_25210631_20232024bilimvesanatmerkezleriogrencitanilamaveyerlestirmekilavuzu.pdf) adresinden erişilmiştir.

National Association for Gifted Children [NAGC] (2008a). *Using the national gifted education standards: For university teacher preparation programs*. Corwin Press.

National Association for Gifted Children [NAGC] (2008b). *Using the national gifted education standards: For PreK-12 professional development*. Corwin Press.

Nellis, L. M. ve Gridley, B. E. (2000). Sociocultural Problem-Solving Skills in Preschoolers of High Intellectual Ability. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 33–44. <https://doi.org/10.1177/001698620004400104>

Ömeroğlu, E., Sarıkaya, R., Dağhoğlu, H. E., Kılıç-Çakmak, E., Karataş, S., Arıcı Bulut, S., Şahin, M. G., Sabancı, O., Kukul, V., Turupçu-Doğan, A. ve Basit, O. (2017). The terms used in gifted and talented education in Turkey, relevant legal framework and educational practices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 1-16.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50. [https://doi.org/10.1300/J008v19n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03)

Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/001698620304700207>

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essential of gifted assessment*. John Wiley ve Sons.

Pfeiffer, S. I. ve Petscher, Y. ( 2008). Identifying Young Gifted Children Using the Gifted Rating Scales-Preschool/ Kindergarten Form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>

Pfeiffer, S. I., Petscher, Y. ve Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales—Preschool/Kindergarten Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, and Race. *Roeper Review*, 29 (3) 206-211. <https://doi.org/10.1080/02783190709554410>

Pfeiffer, S. I.ve Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scale*. Pearson.

Reis, S. M. (2004). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. S. Baum (Ed.), *Twice exceptional and special populations of gifted students* (pp. 67-80). Corwin Press.

Reis, S. M.ve McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152–170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>

Reis, S. M.ve Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group ang giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 233-235.

Renkin, J. G. (2016). Engaging and challenging gifted students. ASCD.

Renzulli, J.S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.

Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

Renzulli, J.S. (1982). Myth 2: The gifted constitute 3-5% of the population. *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 11-14. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed. pp. 246-279). Cambridge University Press.

Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 43(1), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>

Renzulli, J.S. ve Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Prufrock Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. M., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. ve Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. Ed.). Creative Learning Press.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri (4th ed.)*. Vize Yayıncılık.

Sak, U (Ed.) (2018). *Üstün yeteneklilerin tanınması*. Vize Akademik.

Schroth, S.ve Helfer, J. (2009). Practitioners' conceptions of academic talent and giftedness: Essential factors in deciding classroom and school composition. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 384-403.

<https://doi.org/10.1177/1932202X0902000302>

Simonton, D. K. (2009). Genetics studies of genius. B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1, pp. 373-375). SAGE Publications.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. ve Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.

Sutherland, M. (2012). *Gifted ve Talented in the early years: Practical Activities for children aged 3 to 6 (2nd Edition)*. SAGE Publications.

Şahin, F. (2011). *Okul öncesi yardımcı öğretmen adaylarına üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler konusunda verilen bir eğitimin etkililiği*, 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunuldu, Gazimagusa-Kıbrıs.

Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 166-175.

Şahin, F. (Ed.) (2015). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi*. Pegem Akademi.

Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000181](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181)

Tebliğler Dergisi. (2001). *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi*, Sayı: 2530, Cilt: 64.

Toll, M. F. (2000). The importance of teacher preparation programs to appropriately serve students who are gifted. *Understanding Our Gifted*, 12, 14-16.

Tomlinson, C. (2005). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory Into Practice*, 44(2), 160-166. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_10](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_10)

Tortop, H. S. (2015). *Üstün yetenekliler üniversite köprüsü eğitim programı ÜYÜKEP Modeli*. Genç Bilge.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2024). *Sözlükler*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Twardosz, S. (2012). Effects on experience on the brain: The role of neuroscience in early development and education. *Early Education and Development*, 23(1), 96-119. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.613735>

Uzun, M. (2004). *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. ve DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.

## YAZAR ÖZGEÇMİŞİ

### **Doç. Dr. Fatih Dereli**

Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doçent olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Trakya Üniversitesi Özel Yetenekliler Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin müdürlüğü görevini yürütmektedir. 2018-2019 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Indiana Üniversitesi'nde ve 2017 yılında Fransa'da bulunan Paris Descartes Üniversitesi'nde misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. Araştırma alanları arasında erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklar ve yaratıcılık yer almaktadır.

# FARKLI KÜLTÜRLERDEN GELEN ÇOCUKLARIN İYİ OLUŞLARININ (REFAHININ) DESTEKLENMESİ

**Cansu FURUNCU<sup>6</sup>**  
**Ezgi AKŞİN YAVUZ<sup>7</sup>**

## **Çocuğu Anlamak**

Erken çocukluk dönemi yaşamdaki varlığını anlamak ve bunu anlamlandırmak üzere çıkılan uzun yolculuğun en hızlı değişimlerinin yaşandığı dönemdir. Geçen her yeni gün yetilerinde uzmanlaşan çocuk temas ettiği herkesle bir etkileşim kurarak bir şeyler almakta ve vermektedir. Beynin kurduğu her etkileşimle, sürekli değiştiği gerçekliğinden (nöroplastisite) hareketle (Guimarães vd., 2020) çocuk gibi büyük düşünebilmek (Tuğrul, 2023), çocuğu anlayabilmek önemli bir meziyettir.

Çocuklar hayata nasıl bakar? Bu sorunun yanıtı, tüm bireyler gibi çocukların da ihtiyaçları doğrultusunda hayatlarına yön vermeleri ile başlar. Eğer çocuk temel ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa, yani yeterli besleniyor, temiz suya erişebiliyor, sağlık hizmetlerinden yararlanabiliyor, uygun sıcaklıkta ve hijyenik bir barınma ortamına sahip olup, sevgi dolu bir bakım verenin desteğini alıyorsa ve kendini güvende hissediyorsa, bu onun için güçlü bir başlangıç oluşturur. Bu başlangıca eşlik eden sağlıklı olma durumu, yeterli ve dengeli beslenme, uygun egzersiz, yeterli uyku, güvenli bir çevre ve sevgi dolu iletişim, yaşamın ilk yıllarından itibaren sürekli var olmalıdır ve bunlar çocuğun gelişimi için en önemli destekleyici unsurları oluşturur. Tuğrul'un (2021) belirttiği üzere, erken çocukluk yıllarında iyi bakım, beslenme ve sağlık olanaklarının yanı sıra, çevreyle kurulan olumlu etkileşimler, sağlıklı büyüme ve gelişimin temel kaynakları arasında yer alır.

Her bir çocuk eşsiz potansiyeliyle geldiği dünyada özgün bir çevre ile karşılaşır ve bu çevrede yer alan herkes ve her şey (insanlar, nesnelere, mekanlar, hayvanlar... kelimenin tam anlamıyla her şey) zihni için, alışkanlıkları için çevreden alıp kendi hamurunda yoğurarak kendini yaratacağı, yeteneklerini keşfedeceği bir sürece hizmet edecektir. Siegler (2012) çocuğun beyni, bedeni ve etrafındaki ilişkiler arasındaki etkileşimsel süreci iyi oluş üçgeni olarak ifade etmektedir. Çocuk, gelişiminde elbette Piaget, Vygotsky, Freud,

---

<sup>6</sup> Öğrenci, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, cansufuruncu@trakya.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-1629-1848

<sup>7</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, ezgiak-sin@trakya.edu.tr Orcid no: 0000-0002-9158-7550

Erikson, Gibson, Bandura, Rogoff, Siegler gibi önemli bilim insanlarının fikirlerinde vurguladığı üzere belirli gelişimsel özellikleri sergileyecek, ancak her seferinde kendine özgü özellikler taşıyacaktır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocuğu destekleyebilmek için gelişimini iyi bilmek ilk koşul olacaktır.

Bebeklik dönemi (0-24 ay), çocuğun yaşamında duyuşsal temelli deneyimlerin ön planda olduğu bir evredir. Bu dönemde bilişsel gelişimin ilk belirtileri refleksler ve döngüsel tepkiler aracılığıyla gözlemlenirken, 12-24 ay arasında amaçlı eylemler, artan merak ve nesnelere zihinde canlandırabilme becerileri, sembolik düşünmenin gelişimine işaret etmektedir (Akşin-Yavuz ve Arslan, 2022; Uyanık-Aktulun ve Keser, 2021). Fiziksel gelişimin en hızlı olduğu bu aylarda (İlhan-Ildız, 2021) motor becerilerde de belirgin bir ilerleme kaydedilir ve beyin gelişimiyle uyumlu olarak ilkel hareketlerin kontrol altına alınmaya başlandığı gözlemlenir (Kılıç, 2021). Aynı zamanda, bebeklik döneminde dil gelişimi sürecine hazırlık olarak, öncelikle sözcükler anlam kazanır ve ardından sesler, anlaşılır sözcüklere dönüşür. Bu süreç; yeni doğan dönemi, agulama, gığıldama, mırıldanma ve mırıldanma tekrarı gibi evreleri içerir (Can-Yaşar ve Yazıcı, 2021). Bebeklik dönemindeki duyuşsal gelişim ise sosyal gülümsemeyle başlayıp, temel ve öz bilinçli duyguların hissedilmesiyle ilerler. Dil gelişimindeki artışla birlikte duyguların ifadesi güçlenir ve sosyalleşme süreci hız kazanır (Arslan-Çiftçi, 2021). Bebek, ağlama ve gülümseme yoluyla ihtiyaçlarını ve isteklerini iletir, güven duyduğu yetişkinle (genellikle anne) sosyalleşir, basit oyunlar oynar ve sosyal rolleri fark ederek giderek bağımsızlaşır (Ünsal ve Çelik, 2021).

24 ayını tamamlayarak bebeklikten çıkan ve çocukluğa adım atan bireyin en çarpıcı gelişim gösterdiği alanının dil olduğu söylenebilir. 24 aya kadar alıcı dilin daha hızlı geliştiği bu süreçte, bu aşamadan itibaren ifade edici dilin de hızla gelişmeye başladığı gözlemlenir. Öyle ki bu süreç "sözcük patlamaları" olarak adlandırılan ani sözcük artışları ile karakterize edilir (Suskind ve Suskind, 2018). 24 ay sonrasında başlayan konuşma dönemi ise tek sözcük dönemi, iki sözcüklü ifadeler dönemi, üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemini içerir. Bu iki karmaşık becerinin uyumlanmasıyla bebekler ilk sözcüklerini kullanmaya başlarlar. Bu anlamda bebeklerin ifade ettiği ilk sözcüklerin yalnızca bir taklit olmadığını, algısal sistemler ve motor becerilerin kaynaşması sonucunda ortaya çıkan zihinsel bir olgunlaşma olduğunu söylemek mümkündür (Can-Yaşar ve Yazıcı, 2021). Düşünce yapısı hala sembolik olarak nitelendirilen 24 ayı tamamlamış çocuklar, cansız nesnelere canlı gibi düşünmekte ve çoğu zaman durum ya da olayları kendi bakış açısına göre

değerlendirmektedir (Akşin-Yavuz ve Arslan, 2022; Uyanık-Aktulun ve Keser, 2021). Bu dönemde motor gelişimde de temel hareketler aşamasına giren çocuk, hareketlerini başlangıç evresinden şekillenme evresine ve nihayetinde olgunlaşma (ustalaşma) evresine doğru geliştirir; bu süreçte hareketler daha kontrollü ve koordineli hale gelir. Duygusal anlamda ise duygularını tanımlayabilen, nedenlerini ve sonuçlarını anlayabilen ve empatik yanıtlar verebilen çocuk (Arslan-Çiftçi, 2021) giderek bağımsızlaşır, kendi başına yapabildiklerini onu mutlu eder. Bu artan bağımsızlık, sosyalleşme sürecini de beraberinde getirir; çocuk diğer çocuklarla oyunlar oynamaya başlar ve bu süreçte paylaşma alışkanlığı geliştirir. Zamanla, yetişkinlerle kurduğu olumlu ilişkiyi akranlarıyla da kurabilen çocuk, sosyal gelişiminde daha dengeli bir yapıya kavuşur (Ünsal ve Çelik, 2021).

Erken çocukluk yıllarında gözlemlenen gelişimsel köşe taşlarının olmazsa olmazlarından biri dil gelişimidir. Dil gelişiminin tam olarak nasıl gerçekleştiği üzerine farklı tartışmalar sürmekle birlikte; Chomsky'nin fikirleri genel anlamda kabul edilmektedir. Daha önemlisi ise her kültürde dil edinim seyrinin anlama becerisi ile başlayarak dili üretme becerisi devam eden yapısında saklıdır (Can-Yaşar ve Yazıcı, 2021).

Başlıca çocuk gelişimi ve eğitimi kuramlarının vurgusuna paralel olarak, genel anlamda tek bir gelişim süreci ve eğitim programının evrensel biçimde tüm çocukların gelişimini açıkladığına ve gerekli eğitimi sağladığına inanmak; kültürün insanlığın en büyük mirası ve varlık nedeni olduğuna inancıyla uyumlu değildir. Bu nedenle kişiyi içinde bulunduğu kültürel bağlamda değerlendirmeden onu anlamak ya da eğitime katılımına destek olmak çok mümkün görünmemektedir (Göncü, 2023). Bunun en somut göstergelerinden biri olan oyun (Göncü, 2019) aynı zamanda gelişim yaşamın ilk yıllarından itibaren farklı özelliklerin ön plana çıktığı bir seyirle ilerlerken, çocuğun bütünüyle katıldığı (Tuğrul, 2017) bir süreç ve en güçlü öğrenme aracıdır (Gaynard ve Jessee, 2018). Çocuk oyunla öğrenir ve oynayan çocuğun sağlıklı gelişimi desteklenir. Sağlıklı olan çocuğun öğrenme deneyimleri zenginleşir ve bu döngü böylece kendisini tekrarlar. Çocuğun gelişim özellikleri doğrultusunda, Piaget ve onun çalışmalarından etkilenen Smilansky, çocuğun oyunlarının işlevsel ve duygusal oyunlardan inşa oyunlarına ve sembolik oyuna doğru bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Parten ise oyun gelişimine sosyal bir perspektiften yaklaşarak oyunu uğraşsız, yalnız, seyirci, paralel, katılımcı ve işbirlikçi oyun gibi kategorilerle tanımlamıştır (Smith vd., 1985). Çocukların oyunlarının gözlemlenmesiyle elde edilen farklı sınıflamaların bilişsel

gelişimleri ile sosyal-duygusal gelişimlerdeki değişime odaklı olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanoğlunun biricikliği, bireysel farklılıkların temelini oluşturan olağüstü bir özelliktir. Gelişim sürecinde, çevrenin en güçlü unsurlarından biri olan kültürün özgünlüğü, bu biricikliği daha da eşsiz ve büyüleyici bir sürece dönüştürür. Kültür, oynadığımız oyunlardan iletişim kurma şeklimize, yeme alışkanlıklarımızdan hava olaylarına verdiğimiz isimlere kadar hayatı anlamlandırma biçimimizi derinden etkileyen en büyük zenginliklerimizden biridir. Farklı Kültürlerden Gelen Çocukları Desteklemek; İyi Oluş

Kültür, çocukların büyümesini ve öğrenmesini önemli ölçüde etkileyerek çevreyle etkileşime girmeleri ve deneyimlerini yorumlamaları için onlara bağlamsal bir çerçeve sağlar (Banks ve McGee Banks, 2010). Kültürel çeşitliliği anlamak, bireylerin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını şekillendirmede kültürün ne kadar önemli olduğunu anlamak anlamına gelir. Dünya çapında toplumlar çok kültürlü hale geldikçe, kültürel açıdan farklı kökenden gelen çocukların erken çocukluk ortamlarında iyi oluşları da alanda çalışanların odağı haline gelmiştir. Erken çocukluk döneminde iyi oluş, çocukların fiziksel sağlığını, duygusal istikrarını, sosyal yeterliliğini, bilişsel gelişimini ve kültürel kimliğinin güvenli inşasını içerir (Bronfenbrenner, 1979; Shonkoff ve Phillips, 2000). Ancak farklı kültürlerden gelen çocuklar, uyum sağlamaya çalıştıkları yeni toplumsal çevrede ayrımcılık, göç öncesi/sonrası stres veya travma, yerinden edilmişlik duygusu, sosyal destek eksikliği, nesiller arası aile çatışması ve kültürel kimliğin navigasyonu gibi zorluklarla karşı karşıya kalabilirler (Quintana vd., 2006).

Kendi kültürel geçmişlerini yansıtmayan veya buna saygı gösterilmeyen bir ortam, çocuğun olumlu benlik gelişimini sekteye uğratabilir (Kaur, 2012; Roberts, 2014). Buna ek olarak dil engelleri çocukların öğrenmesini ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilir (Roberts, 2014). Azınlık kültürüne sahip olan çocuklarla ilgili çalışmalar pek çok çocuğun bilişsel ve sosyal yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunan zengin etkileşimlere katılma konusunda daha az fırsata sahip olduğunu (Mathers vd., 2014; Heller vd., 2012), erken eğitime başlamadan önce genellikle okul kültürüne veya evdeki eğitim diline daha az maruz kaldıklarını (Souto-Manning ve Mitchell, 2010) göstermektedir. Dolayısıyla bu çocukların çoğu, daha az dezavantajlı akranlarından daha düşük puanlar alma ve daha yüksek oranda çatışma yaşama eğilimindedir (Weinstein vd., 2004).

İyi oluş her bir bireyden topluma önemli bir durum olmakla birlikte (WHO, 2023) farklı kültürlerden gelen çocuklarla da sıklıkla çalışılan alanlardan biri



olmuştur. Farklı kültürlerden gelen çocukların iyi oluşuna ilişkin araştırmalar, çocukların ihtiyaçlarını ve deneyimlerini dikkate alırken “eksiklik” odaklı bakış açısının (Hadijstassou, 2008) ötesine geçmenin önemini vurgulamaktadır (Brough vd., 2003; Keddie, 2012; Porter ve Haslam, 2005). Çoğu zaman, eğitimciler farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken onların kültür, dil ve deneyim zenginliklerine veya “bilgi kaynağı potansiyeline” odaklanmak yerine onların eksikliklerini görmektedirler (Moll vd., 2005). Farklı kültüre sahip çocukların mevcut bir kültüre dahil olması halinde; yeni dile henüz hakim olmadıkları için karmaşık görevleri tamamlayamayacaklarını düşünebilirler. Öğrencilerin hayatlarının karmaşıklığını dikkate almak yerine, travmatik deneyimlerin onlar için neden olabileceği olası gelişimsel gecikmelere odaklanırken, onların becerikliliklerini, cesaretlerini ve kararlılıklarını gözden kaçırabilirler (Roy ve Roxas, 2011). Bu da çoğunlukla farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken uygunsuz öğretim yöntemlerin uygulanmasına ve sonucunda başarısızlığa yol açmaktadır (Thorstensson, 2013). Bu nedenle araştırmalar, çocukların yeni dahil oldukları çevreyle ilgili bağlamsal faktörlerin önemini vurgularken, kurulan olumlu sosyal bağlantıların ve aidiyetin sağlıklı bir adaptasyon süreci için çok önemli olduğunu gösterir (Beirens vd., 2007; McFarlane vd., 2011; Khalfaoui vd., 2021)

Çok kültürlü erken çocukluk ortamlarında iyi oluş, çocukların “eksikliklerinin tamamlanmasından” çok, her çocuğun benzersiz kültürel kimliğinin tanınmasına ve değer verilmesine kadar uzanan, çeşitliliğe saygı duyan ve onu takdir eden kapsayıcı bir ortamla yakından ilişkilidir (Rogoff, 2003). Çalışmalar kapsayıcı erken çocukluk pedagojisinin sosyal ve eğitimsel dışlanmayı önlediğini ve çocukların uzun vadeli akademik başarısını desteklediğini göstermektedir (Arvola vd., 2017). Farkındalık uygulamasının beyin aktivitesi üzerindeki etkilerini araştıran sistematik incelemeler; çeşitli beyin bölgelerinde olumlu nörofizyolojik değişiklikler olduğunu belirtmiştir (Boccia ve ark., 2015; van der Velden ve ark., 2015; Zhang ve ark., 2021). Dikkat, dikkat kontrolü (Chin ve ark., 2021), bellek, duygusal hareketlilik, pozitif ve negatif duygulanım (van der Velden vd., 2015), öz düzenleme ve problem çözme becerilerinde değişimlere neden olduğu belirlenmiştir (Boccia vd., 2015). Deneysel farkındalık uygulayıcılarında işlevsel ve yapısal beyin değişiklikleri çoğunlukla da nispeten uzun süren uygulamalar sonrasında öz farkındalık ve öz düzenlemeyle ilgili alanlarda gözlenmiştir (Albertova, 2024).

Çocukların katılımı onların iyi oluşu (Sujoldzic vd., 2006; Öhring, 2007; Fattore vd., 2009; Fazel vd., 2012), okul sevgisi ve yüksek algılanan akademik performans ve sağlık durumu, daha yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti ve

daha fazla bildirilen mutlulukla ilişkilendirilmiştir (De Ro'iste vd., 2011). Güçlü bir kültürel kimlik duygusu geliştiren çocukların daha özgüvenli oldukları ve daha iyi akademik performans gösterdikleri de bilinmektedir (Hughes vd., 2006). Çocuklar beş yaş civarına geldiklerinde yaşadıkları kültür çevresine uyum gösterirler (Ünsal ve Çelik, 2021). Dolayısıyla farklı kültürlerle sahip çocukların uyum içinde zengin bir çevreyi oluşturması için desteklenmesi; başta çocuklar olmak üzere toplumlar için önemlidir.

Çocuğu anlamaya çalışırken onların büyüdüğü dünyadaki çelişkileri de fark etmek önemlidir. Çocuklara eşitliği öğretiriz ancak her gün eşitsizliği farklı şekillerde görür ve deneyimlerler. Paylaşmanın olumlu ve değerli olduğunu söyleriz ancak her gün insanların paylaşmadıkları, paylaşmadıkları yüzünden oluşan çatışmaları görür, duyarlar. Çalışarak ve çabalayarak daha iyi bir geleceğe sahip olabileceklerini söyleriz ancak çok çalışsa ve çabalasa da yoksulluk ve çaresizlik içinde kalan aileleri görürler (Ramsey, 2018a). Sağlıklı olmaları, büyüme ve gelişmeleri için beslenmelerini, egzersiz yapmalarını, yeteri kadar uyumalarını, çokça oynamalarını söyleriz ancak sokağa çıktıklarında çöpleri karıştırarak yiyecek arayan ya da dönüşüm materyalleri toplayan insanları, çocukları gördüklerinde bu söylemlerimize karşın karşılaştıkları durumu ve neden diğer insanların onlara yardım etmediği konusundaki açıklamalarımız kafa karıştırıcı olabilir. Yahut dünyanın bir başka yerindeki çocukların çalışarak para kazanmak zorunda kalması, insanların öldürülmesi, çikolata yiyememesi, oyuncaklarının olmaması, ev işleri yapmak zorunda olması gibi çeşitlilik ve çelişkileri açıklamak da anlamlandırmak da her zaman kolay olmayacaktır. Çocukları korkutmadan, umutlarını kırmadan olan biteni anlatmak gereklidir. Dünyanın tüm haliyle durum ne olursa olsun; tüm çocukların saf bir sevgi ve şefkatle desteklenmesi gerektiği ortadadır.

### **Çocukların Destekçileri**

Her çocuk kendisinden önce var olan, keşfedilmiş bir dünyaya gelir. Hayatı gözünü açtığı anda törenleri-ritüelleri olan, teknolojiye sahip, dinleri, gelenekleri, sanatları ve zanaatları olan bir çevrededir. Aile ve iktisadi yapısı, bilim anlayışı, cinsiyet ve yeterlilik anlayışı mevcut bir sistem. Bu sisteme dahil olan çocuk için en önemli şey bu dünyaya nasıl uyum sağlayacağıdır (Göncü, 2023). Elbette ki çocukların doğuştan getirdikleri yatkınlıklarının yanı sıra çevrelerinde kendilerine sunulan ve onları olumlu olarak destekleyen olanaklar çocukların gelişimlerine katkı sunacaktır. Bunun yanı sıra gerekli durumlarda çocuğun ihtiyacına yönelik olarak yapılacak müdahalelerle gelişimlerdeki çatlaklar onarılacak, aksaklıklar telafi edilecektir (Tuğrul, 2021).

Ailesinden başlamak üzere akranları, arkadaş grupları, okul hayatı destekçileri arasında yer alacaktır (Göncü, 2023). Bu bakış açısıyla erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük; çocukların ve ailelerinin farklı kültürel geçmişlerini, dillerini ve geleneklerini kabul etme, saygı duyma ve eğitim ortamına dahil etmeyi gerektiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Banks ve McGee Banks, 2010).

### **Çocukların Destekçileri; Aile**

Ebeveynler ve çocuklar, yıllar boyunca karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenirler. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin uzun süreli ve yakın bir yapıya sahip olması, bu öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklar, ebeveynlerinin hem aile içinde hem de dış dünyada diğer insanlarla nasıl etkileşim kurduklarını gözlemleyerek temel toplumsal yönelimlerini geliştirirler (Ramsey, 2018b). Son yıllarda, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ve çocuklarına karşı tutumları farklılaşmış; ebeveynlerin, çocukları hakkında uzun vadeli planlar yapma ve belirli amaçlar belirleme eğilimleri, onları koşullu sevgiye yönlendirmiştir. Buna karşın, koşulsuz ebeveynler, çocuklarının hayatlarında aktif bir rol oynayarak onları korur ve doğruyu yanlıştan ayırt etmeyi öğrenmeleri konusunda destek olurlar. Ancak bunu yaparken çocukları adına karar vermezler. Koşulsuz ebeveynler, iyi kararlar alabilmenin anahtarının yalnızca talimatları izlemekten ibaret olmadığını; aksine, çocukların karar verme süreçlerini deneyimleyerek gelişebileceğini bilir ve bu anlayışı yaşamlarına yansıtırlar (Kohn, 2005).

Koşulsuz ebeveynler, çocuklarını hiçbir koşula bağlı olmaksızın severler ve bu koşulsuz sevgi, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri için temel bir gereksinimdir. Çocukların en çok ihtiyaç duyduğu şey, tam olarak oldukları gibi kabul edilip sevmektir. Bu sevgi ve kabul ortamı sağlandığında, çocuklar sadece olumlu deneyimlerle değil, hata yaptıklarında veya yetersiz kaldıklarında bile kendilerini değerli ve temel olarak iyi insanlar olarak görmeye devam edebilirler. Bu temel ihtiyacın karşılanması, bireyin kendine dair olumlu bir algı geliştirmesini sağlar ve bu algı, diğer insanları kabul etme ve onlara yardım etme konusunda daha özgür ve açık olmasını mümkün kılar (Kohn, 2005). Aile ortamında çocukların deneyimlediği iletişim, etkileşim, kararlara katılım, sınırları tanıma ve bu sınırlara uyma gibi tüm sosyal durumların yanı sıra, ebeveynlerin düşünce tarzları, problem çözme yetenekleri ve olaylara, durumlara bakış açıları çocukların en yakın ve etkili deneyimlerini oluşturur. Bu deneyimleri kendi mizacı ile harmanlayan çocuk, her seferinde

belirli çıkarımlarda bulunarak kendine özgü düşünce, davranış ve duygusal tepkiler geliştirir.

Çocukların büyüme, değişim, dönüşüm ve kendini oluşturma süreçlerine eşlik etmek, ebeveynlerin koşulsuz sevgileriyle onların yanında olmalarını gerektirir. Bu süreçte en etkili araç ise oyun oynamaktır. Tuğrul'a (2017) göre, dünyanın farklı yerlerinde ve çeşitli kültürlerde yapılan oyun araştırmaları, oyunun öğrenme, sağlıklı büyüme ve gelişim bağlamında büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin oyun sırasında gerçekten oyuna katılması, yani akıllarında başka bir iş veya düşünce olmaksızın kendilerini oyunun akışına bırakmaları, çocuğuyla birlikte oyunda var olmalarını sağlar. Ebeveynin bu gerçek varlığını oyunun tadında hisseden çocuk içinse ebeveyni ile arasındaki mevcut bağ güçlenir ve daha da zenginleşir.

Anne babaların çocuklarını, onlarla paylaştıkları anı fark etmelerinin onları *farkındalıklı ebeveyn* olma yönünde dönüştüreceğine dikkat çeken Kabat-Zinn ve Kabat-Zinn (2021), farkındalıklı ebeveynliğin bir son nokta değil, devam eden yaratıcı bir süreç olduğunu ifade eder. Farkındalıklı ebeveynlik: çocuğumuzla paylaştığımız her ana elimizden geldiğince yargılayıcı olmayan bir farkındalık getirme niyetini içerir. Farkındalıklı ebeveynlik; ebeveynin kendi düşünceleri ve duyguları ile beden hislerinin içsel manzarasını; çocukların, ailenin, evin ve içinde yaşanılan daha geniş kültürün dışsal manzarasının farkında olmayı içermektedir. Ebeveynin farkında olduklarını; (1) çocuğun kendine özgü doğası, duyguları ve ihtiyaçları hakkında daha fazla farkındalık; (2) daha fazla hazır bulunma ve tüm dikkatiyle dinleme becerisi; (3) hoş ya da nahos olsun, her şeyi her an olduğu gibi tanıma ve kabul etme; (4) kişinin kendi tepkisel dürtülerinin farkına varması ve daha uygun ve yaratıcı bir şekilde, daha fazla netlik ve nezaketle karşılık vermeyi öğrenmesi olarak özetlemek mümkündür (Kabat-Zinn ve Kabat-Zinn, 2021).

Çocukların sosyalleşme süreçlerinde ailenin ardından en önemli duraklardan biri olan okula başladıklarında, ailelerin çocuklarına dair önemli özellikleri öğretmenlerle paylaşması, öğretmenlerin çocuklar hakkında daha iyi bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur. Aile girdileri ve öğretmen gözlemleri gibi farklı bilgi kaynaklarının bir araya getirilmesi, özellikle farklı kültürlerden gelen çocukların kapsamlı değerlendirilmesi için kritik öneme sahiptir (Epstein, 2001). Aileler, çocuklarının yetenekleri, ilgi alanları ve sınıf dışındaki deneyimlerine dair değerli bilgiler sağlayarak, değerlendirme sürecinin uygunluğunu ve doğruluğunu artırabilirler (Aydos ve Köksal-Akyol, 2023). Bu sebeple, ebeveynler ve öğretmenler, evde ve okulda birbirlerini tamamlayan roller üstlenmelidir. Bu tamamlama sürecinde, tarafların kendi görüş ve

varsayımlarından kaynaklanan çatışma veya anlaşmazlıkların zaman zaman ortaya çıkması doğaldır. Önemli olan, bu süreçte ebeveynler ve öğretmenlerin birbirlerini karşılıklı olarak geliştirme ve değiştirme amacıyla desteklemeleridir (Ramsey, 2018b).

### **Çocukların Destekçileri; Öğretmen**

Erken çocukluk dönemi öğretmenleri, kültürel kökenleri ne olursa olsun tüm çocuklara destekleyici ve kapsayıcı bir ortam sağlamak için kültürel olarak yetkin olmalıdır. Bu kavram, kültürel farkındalık, kültürel bilgi, kültürel beceri ve kültürel karşılaşmalar dahil olmak üzere çeşitli faktörleri içerir (Cross vd., 1989). Eğitimcilerin kültürel farkındalığı, kendi kültürel kökenlerini ve önyargılarını anlamalarını ve bunların çocuklarla ve aileleriyle etkileşimlerini nasıl etkileyebileceğini düşünmeleri gerektirir. Bu öz farkındalık, diğer kültürlerle karşı gerçek saygı ve açıklığın bir gereği olduğundan, kültürel yeterliğin sağlanmasında önemli bir unsurdur (Sue vd., 1992).

Kültürel bilgi, eğitimcilerin gözetimindeki çocukların farklı kültürel uygulamaları, inançları ve değerleri hakkında bir anlayış kazanmasını içerir. Hall (1976) kültürü büyük bir buzdağına benzetmektedir. Buzdağının ucu kültürün dil, yemek, müzik, dans, edebiyat gibi görünen açık ve somut yönleriyle ilgiliyken buzdağının görünmeyen en büyük kısmı ise davranışı etkileyen ve özümsemesi zor olan inançlar, değerler ve düşünce kalıplarıyla ilgilidir. Erken çocukluk perspektifinden bakıldığında bu öğretmenler için yalnızca farklı selamlaşma biçimlerinin farkında olmak değil; aynı zamanda bunların ardındaki mantığı anlamak anlamına gelir. Bu bilgi, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişleri takdir etmesine ve onları öğretim yöntemlerine entegre etmelerine yardımcı olur (Moule, 2011). Gonzalez-Mena'ya (2008) göre, bu, yalnızca farklı bayramları kutlamaktan veya iki dilli etiketler kullanmaktan daha fazlası olup; kültürel saygıyı günlük sınıf etkinliklerinin ve etkileşimlerinin bir parçası haline getirmek hedeflenmelidir.

Öğretmenlerin kültürel bilgi ve farkındalığı öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde kullanabilmesi önemlidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için, öğretmenlerin eğitim materyallerini ve yöntemlerini tüm çocukların farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmeleri ve farklı kültürel geçmişlere sahip çocuklar ve aileleriyle etkili bir iletişim kurabilmeleri gerekmektedir (Gay, 2002). Sınıftaki kültürel farklılıklar arasında gezinmeyi ve bunlar arasında köprü kurmayı öğrenen eğitimciler, bu beceriyi uygulama ve derinlemesine düşünme yoluyla geliştirirler. Bu süreç, öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı ve kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmalarını sağlar.

Eğitimciler, çok kültürlü eğitimin en iyi yollarını öğrenmek ve kendi öğretim stratejilerini düşünmek için mesleki gelişimlerine odaklanmalıdır. Kültürel yeterlilik eğitimi, işbirlikçi öğrenme toplulukları ve atölye çalışmaları bu amaca ulaşmanın birkaç yoludur (Tschida vd., 2014). Öğretmenler sınıflarında ve dışarıda temsil edilen kültürler hakkında aktif olarak öğrenmeli ve öğrendiklerini uygulamalı bir şekilde kullanmalıdırlar. Ayrıca, eğitimcilerin kültürel çeşitliliğe ilişkin anlayış ve takdirlerini geliştirmek için kültürel karşılaşmalara katılmak, profesyonel ve kişisel gelişimlerine yardımcı olabilir. Erken çocukluk eğitimcileri, bu unsurlara bağlı kalarak her çocuk için kabul edilebilir, saygı duyulan ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Kültürel açıdan yetkin eğitimciler, çocukları çok kültürlü bir dünyada başarılı olmaları için güçlendirir.

Eğitimcilerin oluşturabileceği böylesi kapsayıcı sosyal duygusal öğrenme anlayışını benimseyen, iyi oluşu destekleyen ortamların sağlanması için öncelikle öğretmenlerin iyi oluşunun yüksek olması gereklidir. Öğretmenlerin iyi oluşunun, iş yükü ve stresinin dengelendiği psikolojik dayanıklılıklarındaki artış; onların olumlu sınıf ortamları sağlayarak akran iletişim ve iş birliğinin artmasını sağlayabilir. Böylelikle hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arası ilişkiler daha olumlu bir temelde ilerleyebilir (Smith, Cook ve Fiat, 2024).

### **Destek Olan Sınıf Ortamı ve Akranlar**

Çok kültürlülüğün gereğince teşvik edildiği sınıflarda çocuklar arasında karşılıklı saygı, anlayış ve olumlu kültürel kimlik gelişir (Banks ve McGee Banks, 2010). Bu anlamda herkesi bir araya getiren çatı kavram olarak kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinin, kültürel, dilsel veya gelişimsel geçmişleri ne olursa olsun tüm çocuklara saygı, kabul ve desteği vurguladığı bir sınıf ortamı oluşturmak, erken çocukluk eğitiminde önemli bir noktadır (Artiles vd., 2006). Bu yaklaşım, her çocuğun çeşitliliğe değer veren bir topluluğa dahil olması ve her çocuğun kendi ihtiyaçlarına göre uygun bir eğitim alması gerektiği inancına dayanmaktadır (Florian, 2014). Smith, Cook ve Fiat'ın (2024) vurguladığı üzere güvenli, tahmin edilebilir ve olumlu çevreler ile olumlu ilişkiler çocukların sosyal duygusal öğrenmesini ve iyi oluşunu yakından etkiler (Smith, Cook ve Fiat, 2024). Çeşitliliği zenginlik olarak gören ve farklılıklarına saygı duyarak birbirini anlamaya çalışan bakış açılarındaki çocuklar, öğretmenler, sınıf ve okullar; çocuktan çevresine iyi oluşun yayılımını sağlayacaktır.

## *Sınıf İklimi*

Öğretmenler çocuklarla bağ kurarak anlamlı ilişkiler oluştururlar. Ancak bu yapı her bir çocukla uzun süreli derinlemesine kurulan yoğun bir içerikten ziyade çocuklar ve öğretmenin birlikte yeni bilgileri ve bakış açısını keşfedip, özümseyip, sorguladıkları ortak çalışmalarla grup dinamiklerini desteklemek yönünde olmaktadır (Ramsey, 2018b). Kapsamlı bir sınıf için olumlu bir sınıf iklimi çok önemlidir. Sınıf iklimi, öğretmenin davranışları, öğrencilerin öğretmene tepkileri, öğretmenin öğrencilere tepkileri ve öğrenciler arasındaki etkileşimler dahil olmak üzere sınıfta bir bütün olarak meydana gelen etkileşimlerle şekillenen sınıf atmosferini ifade eder (Gazelle, 2006). Öğrenciler arasında ve öğretmen öğrenci ilişkilerinde bağlılık ve aidiyet duygusunun, keyif ve coşkunun, saygının görüldüğü sınıf iklimi “olumlu iklim” olarak nitelendirilirken, sık sık çatışma ve düzensizlik hissini olduğu sınıflarda iklim olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Gazelle 2006; Reyes vd., 2012). Çok kültürlü sınıflarda olumlu sınıf iklimi her çocuğun kendi kimliğini onaylayan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir alan oluşturmayı da içerir. Sınıfın farklı kültürleri yansıtabilecek şekilde düzenlenmesi, her çocuğun psikolojik açıdan kendini güvende hissetmesi, kendisine ve geldiği kültüre saygı duyulduğunu ve değer verildiğini bilmesi, tüm bunlarla birlikte içinde bulunduğu bu yeni çevredeki topluluğun da bir üyesi olduğunu ve farklılıklar kadar ortaklıklarının da olduğunu görmesi çocukların duygusal ve sosyal refahı için oldukça önemlidir (Khalfaoui vd., 2021).

Kapsayıcı iletişim uygulamaları, her çocuğun duyulduğunu ve anlaşıldığını hissetmesini sağlayan bir ortam oluşturmak için çok değerlidir. Bu, tüm kültürlere ve kimliklere saygılı ve onaylayıcı bir dil kullanılmasını ve çocuklarla ve ailelerle iletişimin açık ve kültürel açıdan duyarlı olmasını içerir (Gonzalez-Mena ve Eyer, 2015). Dilsel çeşitliliğe değer vermek için öğretmenler kapsayıcı dili modelleyebilir ve çocukları ana dillerinde konuşmaya teşvik edebilir (Cummins, 2001). Örneğin Avustralya’da İngilizce konuşmayan ailelerden gelen çocuklar için ana dillerinde hizmetleri sağlayan erken çocukluk eğitimi için resmi bir hüküm olmamasına rağmen, tüm dillerin onurlandırıldığını ve saygı gösterildiğini belirtilen bir politika vardır (Tezcan, 2021). Bu, çocukların bu ortamlarda ana dillerini kullandıklarında azarlanmayacakları anlamına gelir. Aileler (genellikle babalar, anneler, büyükanne ve büyükbabalar) diğer çocuklara veya ailelere hikayeler anlatmaları için okula davet edilir. Tüm çocuklar, çoğunluk dilini öğrenmelerini desteklemek için kaynakların, materyallerin ve insanların kullanıldığı destekleyici bir ortamda çoğunluk

dilini dinleme, kullanma ve öğrenme fırsatlarına sahiptir (Buchori ve Dobinson, 2015).

Günümüzün çok kültürlü eğitim ortamlarında, erken çocukluk sınıflarında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin (SDÖ) teşvik edilmesi gereklidir. Çünkü bu, öğrencileri birbirine yakın ve kapsayıcı bir öğrenme ortamına hazırlar. SDÖ, çocukların duygularını anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek, sorumlu kararlar almak için gerekli bilgi, tutum ve becerileri edinmek ve etkili bir şekilde uygulamak için gerekli olan becerileri edinmek ve uygulamak için bir süreçtir (CASEL, 2020). Çocuklara uygun şekilde duygularını ifade etmeyi, başkalarını dinlemeyi ve ortak zemin bulmayı öğretmek, çocukların sosyal zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olur ve sınıfta huzurlu bir ortam yaratır (Jones ve Bouffard, 2012). Farkındalık, derinlemesine düşünme ve duygusal okuryazarlık etkinliklerini günlük rutine dahil edilmesi çocukların duygularını ve tepkilerini daha iyi anlamalarını teşvik eder (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010).

### ***Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi***

Çocukların özgün deneyimleri ve bakış açıları vardır; bu nedenle, çocukları yakından tanımak ve onların dünyaya ilişkin farkındalıklarını artırarak anlayışlarını genişletmek büyük önem taşır (Ramsey, 2018a). Kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak, bu sürecin önemli bir adımını teşkil eder. Çocukların dünyaya ilişkin anlayışlarını genişletmek amacıyla sınıf ortamında yapılacak düzenlemeler, kapsayıcılığı artırmanın temel yollarından biridir. Bu bağlamda, sınıf ortamında yansıtıcı materyallerin kullanımı gereklidir. Bu materyaller, toplumda ve dünyada mevcut olan çeşitli kültürleri, dilleri, aile yapılarını ve yetenekleri temsil etmelidir (MacNaughton ve Davis, 2009; Ramsey, 2018a). Böylece, çocuklar kendilerini ve çevrelerindeki çeşitliliği daha iyi anlayabilir ve kapsayıcı bir bakış açısı geliştirebilirler. Eğitimciler, çeşitli kültürleri ve kimlikleri yansıtan oyuncaklar, kitaplar ve kaynakları birleştirerek çocukların çeşitliliği daha iyi anlamaları ve farklılıkları takdir etmelerine yardımcı olabilirler (Devarakonda, 2020). Sınıflarındaki materyallerle bu şekilde temsil edilmeleri, çocukların sınıf materyallerinde kendilerini ve ailelerini görmelerine yardımcı olur ve bu da onların öz saygısını ve aidiyet duygusunu artırır (Derman-Sparks ve Olsen Edwards, 2010).

Sınıf düzenlemeleri yapılırken, öğretmenlerin doğaya ve doğal materyallere önem vermesi, çocukların gelişimi için kritik bir unsur olarak öne çıkar. Çocukların açık havaya erişimlerinin artırılması, kapalı alanlardaki bitkiler,



akvaryumlar gibi doğal unsurların sınıfa dahil edilmesi ve duvarlarda sergilenen resimlerde doğal dünyanın temalarının işlenmesi, sınıfta çeşitliliğin ve bir arada yaşamının ahengini vurgular. Sınıf tasarımında belirli bir alana fotoğraflar yerleştirmek ve bu alanı periyodik olarak güncelleyerek mesajları tazelenmek, pratik ve etkili bir uygulama olabilir. Sınıftaki materyalleri güncellenen, tüm çocukların ait oldukları kültürlerin temsil edildiğinden emin olmak önemlidir. Yapbozlardaki görsellerin, bloklardaki figürlerin hangi kültürlerle ilişkili olduğuna dikkat etmek ve mümkünse farklı kültürlerden oyuncakların yer aldığı özel alanlar oluşturmak, kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratmanın etkili yollarından biridir. Ayrıca, sınıfın fiziksel ortamında teknolojiyi entegre ederek yansılar sunmak, videolar izlemek, çevrimiçi harita ve sokak gezintileri yapmak ya da uygun sosyal ağlarda çocuklara uygun içeriklerde araştırmalar yapmak, dijital dünyayı sınıfa taşımının yollarıdır (Ramsey, 2018a). Teknolojinin ve elektronik ortamların, çocukların gelişimlerine uygun olarak kullanılması, onların dünyaya, insanlara ve farklı kültürlerle dair keşifler yapmalarını teşvik eder. Bu, çocukların çok kültürlü bir ortamı deneyimlemeleri açısından son derece değerlidir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların hem doğal dünyayla hem de dijital dünyayla etkileşim kurmalarını sağlayarak, onların dünyayı daha geniş bir perspektiften anlamalarına yardımcı olur.

Çocuk edebiyatı eserleri, özellikle resimli çocuk kitapları, çocukların etnik kimliklerini desteklemek, farklı kültürleri ve insanları tanımak, kalıp yargıları sorgulamak ve sosyal ve çevresel konular üzerinde düşünmek için güçlü bir araçtır (Ramsey, 2018a). Bu kitaplar aracılığıyla çocuklar, çeşitli düşünce biçimlerini ve farklı kişilerin alışkanlıklarını görebilir; örneğin, kahvaltının kaç farklı şekilde yapılabileceğini keşfederek kendi damak zevklerini başkalarıyla kıyaslayabilir ve bu yolla çeşitliliğin zenginliğini anlamaya başlayabilirler. Ancak, çocuk kitaplarının seçimi konusunda bazı zorluklar yaşanabilir. Özellikle başka bir kültürle ilgili kitapların seçiminde, kültüre özgü olduğu düşünülen kitaplar yerine, yanlışlıkla ırkçı veya belirli bir grubu temsil etmeyen kitaplar tercih edilebilir. Bu tür yanlış seçimlerin önüne geçmek için, Çocuklara Yönelik Irklararası Kitaplar Konseyi tarafından 1980 yılında yayımlanan "Önyargısız Ders Kitapları ve Hikaye Kitaplarının Seçilmesine İlişkin Kılavuz"da çeşitli öneriler sunulmuştur (Devarakonda, 2020). Bu öneriler arasında, kitapların illüstrasyonlarını simgecilik açısından incelemek, olay örgüsünü değerlendirmek, yaşam tarzlarına dikkat etmek (örneğin "kostümlü sevimli yerliler" sendromuna karşı uyanık olmak), insanlar arası ilişkileri analiz etmek, kahramanların temsilini not almak, kitabın çocuğun kendi imajı üzerindeki etkisini dikkate almak, yazarın veya çizerin geçmişini ve bakış açısını değerlendirmek, ayrıca kullanılan yüklü kelimelere dikkat etmek yer alır.

Eğitimciler bu kılavuzu kullanarak kitapları dikkatlice değerlendirebilir ve olası yanlış seçimlerin önüne geçebilirler. Bu tür bir değerlendirme süreci, çocuklara sunulan kitapların gerçekten kapsayıcı, çeşitli ve önyargısız olmasını sağlar. Bu da çocukların farklı kültürlerle karşı daha açık, anlayışlı ve empatik bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunur.

### ***Eğitim Müfredatında Düzenlemeler***

Kültüre duyarlı pedagoji, öğrencilerin kültürlerini ve geçmişlerini anlamlı öğrenme araçları olarak gören, saygı duyan ve kullanan eğitimidir (Ladson-Billings, 1995). Kültüre duyarlı pedagoji, eğitim yöntemlerinin farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını da gerektirir. Bu, farklı kültürlerden gelen çocukların dil becerilerine ve farklı öğrenme stillerine göre uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasını içerir (Tomlinson, 2001). Örneğin, görsel yardımları, uygulamaya dayalı etkinlikleri ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik eden yöntemleri kullanan eğitimciler, tüm öğrencilerin materyale erişimini ve onlarla etkileşime geçmesini sağlayabilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerini bakış açılarını ve deneyimlerini paylaşmaya teşvik edebilir ve bu da sınıftaki her bir çocuk için öğrenme deneyimini olumlu etkiler (Nieto ve Bode, 2012).

Çoğu öğretmen, çok kültürlü eğitimi öğretirken Derman-Sparks'ın (1993) tanımladığı "turist-çokkültürlülük" yaklaşımını benimseyebilir. Bu ifade, bir kültürü sadece "ziyaret eden" ve yüzeysel bir şekilde ele alan bir yaklaşımı tanımlamak için kullanılır. Bu tür bir yaklaşım, yılın belirli ayları veya mevsimleriyle sınırlı kalan bir müfredatı içerir. Örneğin, bazı öğretmenler, diğer kültürlerin festivallerini incelemek için yalnızca o festivallerin kutlandığı dönemleri uygun zaman olarak görürler ya da sadece bir haftayı diğer kültürleri tanımaya ayırıp, öğrencilerden kendi kültürlerini yansıtan eşyalar getirmelerini isteyebilirler. Bu turistik yöntemler, geleneksel kostümleri, yemekleri ve dansları ön plana çıkararak kültürleri basitleştirir ve stereotipleştirir, aynı zamanda o kültürden insanların günlük yaşamlarının gerçekliğini göz ardı eder (Derman-Sparks, 1993'ten akt. Aldridge vd., 2000). Bu tür öğretim yöntemleri, öğrencilerin daha fazla önyargı geliştirmesine yol açabilir.

Epstein (2001), çocukların öğrenimini ve gelişimini artırmak için aileler ve okullar arasında güçlü işbirliği kurmanın önemini vurgulamaktadır. Sınıfın ötesine uzanan destekleyici bir öğrenme ortamı, ailenin çocuğun hayatındaki rolünün tanınması ve değer verilmesi yoluyla oluşturulabilir (Henderson ve Mapp, 2002). Buldukları ülkenin dilini konuşamayan ailelerle iletişimi kolaylaştırmak için çeviri hizmetleri sağlamak, ev ziyaretleri düzenlemek ve kültürel değişim etkinlikleri düzenlemek, ailelerin ilgisini çekme yöntemleri

arasındadır (Weiss vd., 2010). Karşılıklı güven verici ilişkiler kurmak, aileleri ortak eğitimciler olarak görmeyi ve onlara değer vermeyi gerektirir. Sınıf ortamında aileleri kültürel geleneklerini ve bilgilerini paylaşmaya davet etmek ve kapsayıcı karar verme süreçleri kullanarak bunu başarmak mümkündür (Souto-Manning ve Mitchell 2010). Çocuklar, yerel kütüphaneler, kültür merkezleri ve konuk konuşmacılar gibi topluluk kaynaklarından yararlanarak eğitim deneyimini geliştirebilir ve kendi toplulukları ve dünyaları hakkında daha fazla bilgi edinebilirler (Sanders, 2003)

Müfredatın önemli bir kısmını oluşturan değerlendirme süreçleri de kültürel açıdan duyarlı ve adil olmalı; belirli kökenden gelen öğrencilere zarar verebilecek önyargılardan kaçınılmalıdır (Banks, 2006). Geleneksel değerlendirme yöntemleri sıklıkla farklı kültüre veya dile sahip çocuklarının kültürel ve dilsel geçmişlerini hesaba katmakta başarısız olur ve potansiyel olarak onların yeteneklerinin ve ihtiyaçlarının yanlış yorumlanmasına yol açar (Garcia ve Cuellar, 2006). Bu sorunu çözmek için eğitimciler, bu çocukların kültürel varlıklarını ve ana dillerini tanıyan ve değer veren, kültüre duyarlı değerlendirme stratejileri kullanmalıdır (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2002). Performansın statik ölçümleri yerine öğrenme sürecini vurgulayan dinamik değerlendirme, farklı kültürlerden gelen çocuklar için özellikle faydalı olabilir (Lidz, 1991). Bu yaklaşım, çocukların kültürel ve dilsel geçmişlerini dikkate alır ve yalnızca mevcut bilgi durumlarını değerlendirmek yerine, onların potansiyellerine dair iç gözü sağlar (Gilliam ve Mayes, 2005). Bu özelliği de değerlendirmede kültürü de göz önünde bulundurarak çocuğun gelişimine destek olabilecek uygulamalar hakkında eğitimcinin daha derin ve detaylı bir bakış açısına sahip olmasını sağlar.

### ***Akranlar***

Çocuklar sosyalleşmenin bir parçası olarak kendilerini başkalarıyla karşılaştırıp öz kimliklerini geliştirir; gördükleri kimi benzerlikler ve farklılıklarla belirli gruplara ait olduklarını, diğerlerine ait olmadıklarını öğrenirler (Abdullah, 2009). Küçük çocukların sosyal yaşamları düşünüldüğünde şu ortak özelliklerin sergilendiği söylenebilir (Kernan vd., 2013):

- Çocuklar için akran ilişkileri ve arkadaşlıklar çok önemlidir.
- Birliktelik biçimi ve ait olma yaşantılarında farklılık olsa dahi ait olma ve karşılıklı arkadaş olma ihtiyacı evrenseldir.
- Çocukların iyi hissetmesi (esenliği) ve olumlu kimlik kazanımları için akran ilişkileri kurmaları gereklidir.

- Çocukların akran ilişkileri konusunda bilmenin ve düşünmenin farklı yolları vardır.

Çocuklar çevrelerindeki insanları ve olup biten olayları gözlemlerler. Bu gözlemlerinde çevrelerindeki insanların karşılaştıkları farklılıklara nasıl tepki verdiğini izleyerek neye değer verildiğini veya verilmediğini görür, dolayısıyla gözlenen farklılıklara ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular geliştirmeye başlarlar. Bu duygular farklılıklara dair yargıların gelişmesine yol açar ve bu yargılar daha sonra olumsuz terimlerle çerçevesenirse önyargı haline gelebilir (Abdullah, 2009). Örneğin çocuklar oyuncak bebek seçerken kendileriyle aynı ırktan olanları tercih edebilmekte, farklı ırklardan çocukların ellerini tutmayı reddedebilmektedirler (Glover 1996'dan akt. Abdullah, 2009). Öyle ki yapılan araştırmalar üç yaşındaki çocukların bile cilt, göz ve saç rengi gibi farklılıkları fark ettiğini göstermiştir (Palmer 1990; Ramsey ve Myers 1990'den akt. Abdullah, 2009). Çocukların tüm bu farkındalıkları ve kendisiyle aynı olanı seçme eğilimi içsel kararların yanı sıra dışsal faktörlerin seçimlerini etkilediğine işaret etmektedir. Nitekim Lynch ve Hanson (1998), bireyin içine doğduğu toplumsal kültürel anlayışın genellikle beş yaşından önce oluştuğunu belirtmiştir (akt. Abdullah, 2009). Buna göre çocukların beş yaşına gelmeden önce yaşadıkları toplumda güzel-çirkin olarak kabul edilene dair bir anlayış geliştirdikleri söylenebilir.

Kendilerine ve sosyal çevrelerine ilişkin gözlemleriyle yaşadıkları dünyayı anlamaya çalışan küçük çocuklar akranlarıyla yetişkinlerle olana göre daha eşit ilişkileri deneyimlerler (Kernan vd., 2013). Tüm çocuklar oyuna ihtiyaç duyar ve oyunla ilgilidir (Tuğrul, 2017). Akranlar, çocukların oyunlarındaki ortak ilgi, heyecan ve hazları nedeniyle birbirleri için cazip birer sosyal partnerler olurlar (Kernan vd., 2013). Oyunla ilgili evrensel bir gerçeklik olan bu durum, çocukların sahip olduğu olanaklar ve kültürleri gereği farklılık gösterebilmektedir (Tuğrul, 2017). Birbirinden farklı dört toplulukta gerçekleşmesi olası oyun türleri ve temalarını inceleyen Göncü ve arkadaşları (2019) ebeveynlerin 12-24 aylık çocuklarıyla olan oyunlarını incelemiştir. İncelenen tüm topluluklarda sosyal oyunun varlığına dikkat çeken araştırmacılar bu ortak paydayı detaylandırdıklarında oyunda yer alan çocuk sayısı ve oyun eşlerindeki farklılıklar dolayısıyla sosyal oyunun da kültürel çeşitlilik gösterdiğini öne sürmüştür. Örneği bazı kültürlerde yetişkin-çocuk oyunu için yetişkinler özel zaman ve olanaklar yaratmaya gayret gösterirken; bazı kültürlerde yaşam koşulları gereği yetişkin sorumluluklarına ara verememekte ve çocuğu da yetişkin işleri dünyasına dahil ederek yetişkin çocuk oyunlarını bu bağlamda oynamaktadırlar. Yahut bazı topluluklarda iyi niyet içeren sataşmalı oyunlar

daha fazla oynanmaktadır. Farklı kültürlerde yetişen ve ortaklıkları çok olsa da erken yıllardan itibaren bazı farklılıkları olan oyunlar oynayarak büyüyen çocuklar birbirleriyle karşılaştıklarında kelimenin tam anlamıyla çatışma-uyumlanma süreçleri deneyimleyeceklerdir.

Çocuklar, arkadaşlık kurma ve etkileşimde bulunma konusunda doğal bir motivasyona sahiptirler. Bu motivasyonu destekleyerek, akranlar arası etkileşimi artırmak amacıyla çocukların ortak ilgi alanlarını belirlemek, onların arkadaşlık kurmaları, sürdürmeleri ve çatışmalar sonrası bu arkadaşlıklarını korumaları için önemli bir ilk adımdır. Bu süreçte yaşanabilecek olumsuz durumlar, örneğin dışlanma gibi, öğretmenlerin veya diğer yetişkinlerin oyunu genişleten ve zenginleştiren davranışları ve farklı olana ilgi gösterip kabul eden söylemleriyle aşılabılır. Bu tür müdahaleler, oyun süresini uzatarak çocukların sosyal yeterliliklerini artırır (Kernan vd., 2013). Düzenli olarak bir araya gelen çocuklar oyunları ve tüm paylaşımları aracılığıyla birlikte ortak anlamlar yapılandırır, beklentiler geliştirir ve bir takım ritüeller oluştururlar. Yani kurulan arkadaşlıklar aslında bir akran kültürü yaratır (Kernan vd., 2013). Bu nedenlerle çocukların akran grubuna dahil olmalarını sağlamak çok önemlidir (Howes, 2013). Ancak çocuklar ilk bakışta kendilerinden farklı görünümün “diğer” çocuklarla, nasıl oynayabileceklerini yahut birlikte nasıl çalışabileceklerini bilemeyebilirler. Bu durumda öğretmen tarafından çocuklara sunulan alternatif stratejiler - oyuna davet, oyunda görev paylaşımı, ortak dil olmasa dahi konuşarak ve davranışlarla anlaşmaya çalışmak gibi - işbirlikli etkinlikler tasarlama yolunda iyi bir başlangıç olacaktır. Olası çatışmaların yönetiminde ipler çocukların elinde olmakla birlikte öğretmen de her zaman iplere destek olmak üzere çocukların yanında olmalıdır (Ramsey, 2018c).

### ***Öğretmenlere İthafen***

Öğretmenlerin müfredatı, öğretim materyallerini ve sınıf uygulamalarını çeşitliliği yansıttıklarından ve eşitliği teşvik ettiklerinden emin olmak için eleştirel bir şekilde incelemeleri gereklidir (Gorski, 2013). Bu, kapsayıcı bir dil kullanmayı, çeşitli rol modelleri sunmayı ve ortaya çıkan stereotiplere meydan okumayı içerir. Ek olarak, önyargıları ve yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için farklılıklar hakkında açık bir diyalogu teşvik eden ve farklı bakış açılarına saygı duyan bir sınıf kültürü oluşturmak gereklidir (Singleton ve Linton, 2006). Nitekim kapsayıcı davranışı modellemek ve sosyal adaleti desteklemek için eğitimciler çok önemlidir. Öğretmenler sadece bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda toplumsal değişimi teşvik edebilecek insanlardır (Banks, 2015). Eğitimciler, tüm etkileşimlerde saygı, empati ve adaleti göstererek

çocuklara örnek olabilirler. Ayrıca öğrencilere önyargılara ve ayrımcılığa karşı durmanın ve adaleti savunmanın önemini öğreterek onları güçlendirebilirler (Pollock, 2008).

Erken çocukluk ortamlarında önyargı ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması, eşitlikçi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için gereklidir. Öğretmenlerin sahip olduklarının farkında olmadıkları önyargıları çocukların eğitim deneyimlerini ve sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Derman-Sparks ve Edwards (2010), eğitimcilerin kendi önyargılarının ve bu önyargıların etkileşimleri ve kararları nasıl etkileyebileceğinin farkında olmalarının, gerek farklı kültürlerden gelen çocuklar üzerindeki direkt etkisi sebebiyle, gerek baskın kültürdeki çocuklara yanlış model olma potansiyeli taşımasıyla önemli olduğunu vurgulamıştır.

Sonuç olarak, erken çocukluk ortamlarında önyargıları ele almak ve eşitliği sağlamak için eğitim, eylem ve öz değerlendirmeyi içeren kapsamlı bir yaklaşım gereklidir. Eğitimciler, uygulamalarını değerlendirmeye, farklı bakış açılarıyla etkileşime geçmeye ve tüm öğrencilere değer veren ve saygı duyan bir ortam oluşturmaya aktif bir şekilde çaba göstermelidir. Kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak, eğitimcilerin çok yönlü planlamalarını, düşüncelerini ve bununla paralel olarak eyleme geçmelerini gerektiren bir süreçtir. Eğitimciler, kapsayıcı eğitim ilkelerine bağlı kalarak, sıcak bir fiziksel ve zihinsel ortam oluşturarak, yansıtıcı materyaller kullanarak ve kapsayıcı iletişim uygulamaları kullanarak tüm çocukların desteklenmiş ve değerli hissetmelerini sağlayabilirler. Bu kapsayıcı yaklaşım, yalnızca farklı geçmişlere sahip çocuklara yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda sınıftaki herkesin öğrenme deneyimini ve tüm öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve topluluk duygusu geliştirir. Çocuktan başlayarak sınıfa yayılan bu iyi oluş halinin sağlanmasına dair Smith ve arkadaşları (2024) çocuğu merkeze alan anlayışı benimseyerek çocuktan etrafa genişleyen halkalar biçiminde kurulan ilişki ağları arasında özellikle okul ve ev arasındaki olumlu ilişkilerin destekleyici rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin özellikle de okulda gerçekleşen sosyal duygusal öğrenme çalışmaları hakkında ailelerle bilgi paylaşımında bulunması; ailelerin ve okulların öğrencilerin sosyal-duygusal iyi oluşunu desteklemek için birlikte çalışmasına yardımcı olabilir (Smith, Cook ve Fiat, 2024). Bu bağlamda çocuğun refahı olarak adlandırılabilir iyi oluşun çocuktan çevreye giderek yayılan, etkileşime açık yapısı üzere çocuğun içindekilerle dışında yer alanlar arasında dengeli, uyumlu bir birlikteliğin yakalanması daha önemli hale gelmektedir.

## Farklı Kültürden Gelen Çocukları Desteklemenin Önündeki Olası Engeller

Her çocuğun bütün farklılıklarıyla değerli kabul edildiği ve eşit gelişim fırsatına sahip olduğu bir eğitim sistemi, bir dünya yaratmak çok kültürlü eğitimin temel amaçlarından biridir. Ancak bu elbette kolay olmayacaktır. Bunun önünde farklı kaynaklardan doğan bazı engeller olabilmektedir. Bu engelleri fark etmek ise onlarla başa çıkabilmenin ilk adımını oluşturacaktır. Bu nedenle aşağıda söz konusu olası engellerin bazıları maddeleştirilerek ifade edilmiştir (Aydos ve Köksal-Akyol, 2023; Howes, 2013; Kernan vd., 2013; Ramsey, 2018c)

- Çocuk, aile ve öğretmenlerin birbirlerine karşı ön yargılı olmaları
- Ortak dili sağlayamamak
- Çocukların gelişimsel değerlendirilmesindeki kültüre duyarlı olası hatalar
  - Ailelerin çalışma koşulları ve gelir durumu
  - Aileler ve öğretmenlerin ortak zaman dilimi oluşturamaması
  - Ailelerin okula çok nadir gelmesi
  - Ailelerin okul personeli ve öğretmenle çok az iletişim kurması
  - Dürüst olmayan ebeveyn-öğretmen iletişimleri (çoğu zaman felsefe ve uygulamalardaki farklılıklardan kaynaklanabilmektedir)
    - Ebeveynler ve öğretmen arası statü ve güç farklılıkları
    - Öğretmenlerin sunduğu olası çözüm ve destek önerilerinin aileler için uygulanabilir olmaması
      - Sınıftaki çocukların tüm aileleriyle sosyal grup oluşturma sürecinde diğer ebeveynlerin ön yargıları ve çekimser davranışları
      - Okulla ilgili konularda ortaklıklar sağlayarak okullar aracılığıyla harekete geçip toplumsal katılımı sağlamada güçlük
        - Tüm çocukların hoş karşılandığı ve çabalarının takdir edildiği ortak bir etik anlayış oluşturmada güçlük
        - Çocukların bakım verenleriyle kurduğu ilişkilerdeki güvenli bağlanmama hali
        - Çocukların yeni akran gruplarına dahil olmasında yetişkinlerin güvenli temeller, çocukların güvende hissedeceği ortamları sağlayamaması
        - Çocukların özgürce oynayacağı ve etkileşim kurabileceği zaman ve ortamların yeterince sağlanamamasıdır.

## Çokkültürlülük Anlayışında Başarılı Örnekler

Birleşmiş Milletler'in 2020 raporuna göre, dünya genelinde uluslararası göçmen sayısının 272 milyona ulaşmış olması, toplumsal yapıların ve kültürel dinamiklerin ne denli hızlı bir değişim içinde olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu hareketlilik, özellikle iş, aile ve eğitim gibi sebeplerle gerçekleştiğinde, hem göçmenler hem de ev sahibi ülkeler için genellikle uyumlu bir süreç izler. Ancak, savaş, hastalık veya felaket gibi daha zorlayıcı ve trajik sebeplerle gerçekleşen göçlerde, göçmenlerin refahı için göç edilen ülkelerin özel olarak yardımına ve desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (International Organization for Migration, 2020).

Artan uluslararası göç hareketleri ve buna bağlı olarak kültürel çeşitliliğin yoğunlaştığı toplumlar, çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramlarının daha fazla önem kazanmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, 1982 yılında çokkültürlülük politikasını resmi olarak kabul eden ilk ülke olan Kanada, çokkültürlülüğün toplum içinde bir zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (About the Canadian Multiculturalism Act, 2024). Aynı şekilde, Avustralya Hükümeti de çokkültürlü bir çerçeve geliştirerek, tüm vatandaşlarının, kültürel geçmişlerine bakılmaksızın, eşit fırsatlarla topluma katılmalarını sağlayacak sosyal uyum ve entegrasyonu desteklemiştir (Department of Home Affairs, 2024). İsveç ise okul öncesi müfredatını, çokkültürlülüğü temel alan bir perspektifle şekillendirerek, çocukların kendi kültürel kimliklerini keşfetmelerini ve başkalarının kültürel miraslarına saygı duymalarını teşvik etmektedir (The Swedish National Agency for Education, 2018). Bu yaklaşım, çocukların hem İsveççe hem de kendi anadillerini geliştirmelerini sağlayarak, çok kültürlü bir kimlik duygusu kazanmalarına olanak tanımaktadır.

Görüldüğü gibi çokkültürlülüğü destekleyen yaklaşımlar, toplumların bir arada uyum içinde yaşamalarını sağlamak adına büyük önem taşımaktadır. Eğitim de bu sürecin merkezinde yer alarak, çocukların erken yaşlardan itibaren farklı kültürel perspektiflere açık olmalarını ve empati geliştirmelerini sağlar. Bu bölümde, çokkültürlü eğitimi destekleyen başarılı örneklerden yola çıkarak, öncelikle Kimlikli Bebekler uygulamasının nasıl bir pedagojik araç olarak kullanıldığını ve ardından Yeni Zelanda'nın Te Whāriki müfredatının çokkültürlü eğitimde nasıl bir rol oynadığını inceleyeceğiz.

### **Kimlikli Bebekler**

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri'nde Kay Taus ve Derman-Sparks ve arkadaşlarının (1989) çalışmalarıyla oluşmuş ve ardından Birleşik Krallık'ta Brown (1998; 2001; 2008; 2009) tarafından daha da ilerletilmiştir (Smith, 2009). 1980'lerde Taus, erken çocukluk eğitimi için mevcut



kaynakların baskın 'beyaz Amerikalı' kültür dışındaki kültürleri yansıtmamasına yanıt olarak farklı ten renklerine sahip kağıt bebekler tasarlanmış, onlara kimlikler veya 'personalar' vermiş ve hayatlarına dair hikayeler geliştirmiştir. Derman-Sparks ve ekibi (1989), adaletsiz toplumlarda çocukların ihtiyaçlarını ele almayı hedeflemiş ve ayrımcılık karşıtı bir yaklaşımı, tüm baskıcı inançlar, tutumlar, davranışlar ve sosyal ve kurumsal uygulamalara meydan okuyan bir aktivist yaklaşım olarak tanımlamıştır. Onlara göre, cinsiyetçilik, ırkçılık ve diğer önyargıları yaratan ve sürdüren kurumsal yapılarla şekillenen adaletsiz toplumlarda, sadece 'tarafsız' bir gözlemci olmak yeterli değildir. Bireylerin, özellikle öğretmenlerin, baskıyı sürdüren kişisel ve kurumsal davranışlara aktif bir şekilde müdahale etmeleri gerekmektedir (Derman-Sparks, 1989). Kimlikli Bebekler böyle bir ihtiyaçtan ileri gelen, stereotipler, ırkçılık, cinsiyetçilik ve diğer önyargı türleriyle başa çıkmak için kullanılan bir aktivist araçtır. Çocukların hayal gücünü yakalamayı, iletişim ve problem çözme becerilerini desteklemeyi, psikososyal destek sunmayı, empati başta olmak üzere duygusal okuryazarlıklarını geliştirmeyi ve sorgulama yoluyla ayrımcılık karşıtı değerleri aktarmayı amaçlayan Kimlikli Bebeklerin hikayeleri (Taus, 1987), insan haklarıyla ilgili zorlayıcı konuları, ırkçılık, önyargılar, engellilik, yoksulluk, cinsiyet, sosyal sınıf farklılıkları, fiziksel farklılıklar ve HIV ve AIDS gibi hastalıklarla ilgili sosyal sorunları ele alır (Brown, 2001'den akt. Al-Jubeih ve Vitsou, 2021).

Kimlikli Bebekler sadece pasif objeler değildir; çocukların ilişki kurabileceği kişilikler, geçmişler ve duygularla doludurlar. Yaklaşık 70 cm. boyunda kumaştan yapılmış, farklı ten renklerinde olabilen insan benzeri bebeklerin kimileri gözlük takar, bazıları tekerlekli sandalye kullanır, farklı yaşlarda, cinsiyetlerde, ırklarda, sosyal sınıflarda, becerilerde olup, çeşitli hobilere veya korkulara sahip olabilirler. Bebekler, nispeten kolay bir şekilde yapılabilir (Smith, 2006) ve gönüllüler veya işletmeler tarafından üretilebilir. Birçok açıdan diğer bebeklere benzerler. Her bebek, ad, geçmiş ve kişisel hikaye ile birlikte benzersiz bir kimliğe sahiptir ve bu kimlik, çocuklara zamanla tanıtılır (Wilkinson ve Wilkinson, 2022). Bu yaklaşım, çocukların bebeklerle duygusal bir bağ kurmasını sağlar ve öğrenme deneyimini daha çekici ve etkili hale getirir. Kimlikli Bebekler'in gücü bebeklerin kendilerinden değil çocuklara nasıl tanıtıldıklarından ve nasıl kullanıldığından ileri gelir. Kimlikli Bebekler'in yaratıcısı Taus, başlangıçta bu bebeklerin sınıftaki çocukların bireysel, sosyal, kültürel özelliklerini yansıtmalarını istemiştir. Her bir bebeğin bir ailesi ve arkadaşları olur, belirli bir bölgede, belirli bir evde veya dairede yaşar ve kimlikleri, gerçek çocuklar gibi, değişmez (Smith, 2009).

Kimlikli Bebekler'in ilk aşaması, çocuklarla bir bebek arasında ilişki kurmaktır. Bu ilişki çocukla bebek arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile çocuğun ve bebeğin kendi hayatında olup bitenlere, düşündüklerine ve hissettiklerine ilişkin yürütülen diyaloglar üzerinden kurulur. Çocuklar bebekle bir ilişki kurduktan sonra, işlenecek olan tema, bebeğin deneyimlerine dayanan kimi zaman mutlu kimi zaman zorlayıcı olayları konu edinen hikayeler aracılığıyla tanıtılır. Bu hikayeler, sınıf içinde yaşanan durumlara ya da daha geniş toplumsal sorunlara dayandırılabilir. Bu açık uçlu, etkileşimli ve sorun çözmeye yönelik oturumlar, çocuklara bebeğin sorunu hakkında düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine, bebekle empati kurmasına, sorunları çözmeye ve sosyal çeşitlilik ve adaletsizlik konularında aktif bir tutum geliştirmesine yardımcı olur (Brown, 2009'den akt. Smith, 2009).

Kimlikli Bebekler'in erken çocukluk eğitimi sınıflarına dahil edilmelerinin birkaç önemli nedeni vardır. Öncelikle, çocukların benzerliklerini ve farklılıklarını desteklemek amacıyla kullanılır; örneğin, gözlük takan bir çocuk ya da evde konuştuğu dili kullanmakta zorlanan bir çocuk gibi. İkinci olarak, çeşitliliği tanıtmak ve engellilik, farklı diller, aile yapıları gibi konularda farkındalık oluşturmak için kullanılır. Üçüncü olarak, belirli bir eşitlik sorununu ele almak için kullanılır; kız ve erkek oyunları, ten rengi, engellilik, yoksulluk gibi konulara değinilir. Persona Bebekleri, çocuklara toplumsal değerler üzerine düşünme fırsatı sunar ve onların dünyadaki yerlerini anlamalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, eğitici, eğlenceli, esnek ve güçlendirici özellikleriyle çocuklara katılımcı bir öğrenme deneyimi sunar (Wilkinson ve Wilkinson, 2022).

ABD (Derman-Sparks ve Ramsey, 2015), Birleşik Krallık (Brown, 2001), Avustralya (MacNaughton ve Davis, 2001), Danimarka (Brown vd., 1998), Almanya (Brown vd., 1998), İzlanda (Jónsdóttir ve Ragnarsdóttir, 2010), Singapur (Jesuvadian ve Wright, 2009) Güney Afrika (Saneka ve De Witt, 2019), İsrail (Nasie vd., 2022), Yeni Zelanda (Naughton, 2000), Türkiye (Acar ve Çetin, 2017) gibi birçok ülkede Kimlikli Bebekler'in çocukların davranışlarını değiştirme, önyargı ve ırkçılıkla mücadele etme, farklılıklara değer verme, problem çözmeye, duygularını ifade etme ve empati geliştirme üzerindeki etkilerini inceleyen bir dizi araştırma yapılmış, sonuçlar Kimlikli Bebekler'in çocuklar üzerinde istenilen yönde etki yarattığını ve onların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermiştir.

## **Te Whariki: Erken Çocukluk Sınıflarında Kültüre Duyarlı Bir Örnek**

Yeni Zelanda'da iki kültürlü bir erken çocukluk müfredatı olan Whāriki, dünya çapında kültürel açıdan duyarlı erken çocukluk sınıflarının bir örneğidir. 1996 yılında ilk versiyonu yayınlanan müfredat çocukların, ailelerin ve toplulukların farklı kültürel kökenlerine saygı duymanın önemini vurgulamaktadır (Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu çerçeve, yalnızca kültürel çeşitliliği eğitim ortamlarına dahil etmenin önemini kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda genç öğrencilerin iyi oluşunu ve güçlü bir kimlik ve aidiyet duygusunu geliştirmeye amaçlar.

Te Wāriki'nin odağında her çocuğun benzersiz kültürel mirasını onurlandırmak bulunur. Carr'a (2001) göre, çerçeve, eğitimcileri, toplumun zengin çeşitliliğini yansıtan bir doku oluşturmaya teşvik eder ve çocukların yaşamlarının kültürel yönlerini öğrenme ortamına yerleştirmeye teşvik eder. Te Wāriki, bilişsel gelişimi ve duygusal, sosyal ve kültürel boyutları içeren kapsamlı bir eğitim yaklaşımını destekler.

Whāriki'nin kültürel duyarlılığı, fiziksel çevrenin ötesine geçer. Yansıtıcı ve duyarlı öğretim, öğretmenlerin yaklaşımlarını öğrencilerin kültürel bağlamına uygun şekilde değiştirmelerini sağlar. Bu, müfredata kültürel açıdan ilgili kaynaklar, hikayeler ve etkinliklerin dahil edilmesiyle, öğrenme deneyimlerinin her çocuk için anlamlı ve günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasını içerir. Te Wāriki'nin iyi oluş ilkesiyle uyumlu olarak, topluluk ve aidiyet duygusunu teşvik eden geleneksel Maori selamlaması veya 'mihi' ile güne başlamak bu sınıflarda karşılaşılabileceğimiz uygulamalardır. İletişim ilkesi kapsamında, çocukların iletişim becerileri hikaye paylaşımı oturumlarında zengin dilsel ve kültürel deneyimler sağlaması bakımından Maori efsanelerine yer verilerek, kültürel açıdan uygun bir bağlamda geliştirilir (Eğitim Bakanlığı, 2017). Kimlik ilkesi kapsamında, Koru gibi Maori kültürel sembollerinin sanat faaliyetlerine dahil edilmesi, çocukların kültürel kimliğini ve farkındalığını destekler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Te Wāriki ayrıca, erken çocukluk eğitimcileri, aileler ve topluluklar arasında güçlü ortaklıklar kurmanın ne kadar önemli olduğunu vurgular. Maori yaşlılarını bilgi ve geleneklerini paylaşmaya davet etmek gibi ailelerin ve daha geniş topluluğun katılımı, müfredatın aile ve toplum ilkesini yansıtır (Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu uygulama yalnızca çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda topluluk bağlarını da güçlendirerek müfredatın bütünsel ve kapsayıcı eğitim yaklaşımını ortaya koyar (Bishop ve Glynn, 1999; Chan, 2020). Araştırmalar erken çocukluk eğitiminde aile

katılımının, özellikle de çocuklarda kültürel süreklilik duygusunun gelişmesine yardımcı olduğunu göstermektedir (Chan, 2020).

Te Wāriki'nin kültürel duyarlılığa yaptığı vurgu, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitimi desteklemeye yönelik küresel çabalarla uyumludur. Yerli halk da dahil olmak üzere çeşitli kökenlerden gelen çocukları desteklemedeki başarısı erken çocukluk eğitimi alanındaki çalışanlar profesyoneller tarafından takdir edilmiştir. Yerli halkın çocukları arasında kültürel farkındalığın ve gurur duygusunun artmasına neden olan yerli bakış açılarının erken çocukluk eğitimine dahil edilmesinin olumlu sonuçlarını göstermektedir (Lee vd., 2013).

Te Wāriki, erken çocukluk sınıflarında kültürel duyarlılığın başarılı bir örneğidir. Çerçeve, farklı kültürel perspektiflere değer vererek ve bunları birleştirerek çok yönlü, kültürel açıdan bilinçli bireylerin gelişimine katkıda bulunur (Eğitim Bakanlığı, 2017). Başarısı yalnızca çocuklar için olumlu sonuçlarda değil, aynı zamanda eğitimciler, aileler ve topluluklar arasında geliştirdiği işbirlikçi ilişkilerde de açıkça görülmektedir.

### **Erken Çocukluk Dönemi Etkinlik Önerileri**

Çocuklarla paylaşılan her an onları tanıma ve birlikte gelişme fırsatı sunmaktadır. Gilliam ve Mayes (2005) çocukların doğal ortamlardaki etkileşimlerine ilişkin hikayelerin ve gözlemlerin toplanmasını yoluyla çocukların değerlendirilmesinin, onların becerileri ve gelişimsel ilerlemeleri hakkında daha zengin, daha bağlamsal bir anlayış sunabileceğini ifade etmiştir. Oyun ve çocuk arasındaki özel ve evrensel bağ düşünüldüğünde bu sürece oyunun da dahil edilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda çocuklarla gerçekleştirilen paylaşımlarda oyunun ve oyunlaştırmanın olması değerlidir. Bu bölümde bu bakış açısını taşıyan etkinliklere yer verilmiştir.

#### ***Bu benimki!***

Çocuklarla birlikte şehirde mevcut olan arkeoloji müzesine gidilir (Arkeoloji müzesi olmaması halinde etnografya gibi diğer müzeler göz önünde bulundurulurken etkinlik dönüştürülebilir). Arkeoloji müzesinde öğretmenin önceden giderek belirlediği alan çocuklarla birlikte gezilir. Bu sırada çocuklardan müzede gördükleri eserleri dikkatle incelemeleri istenir. Gezi sonunda öğretmen ve çocuklar müze içerisinde daha büyükçe, nispeten sessiz bir alanda incelenen eserler hakkında sohbet ederler. Sohbet sonunda öğretmen çocuklara karışık sırada eserler tarif eder ve çocukların bu eserleri bilmeleri için onları motive eder. Eserin ne olduğunu tahmin etme oyunu gerekli hallerde çocuklara verilecek ipuçlarıyla (fotoğraflarını gösterme, varsa sesi sesini

çıkarma gibi) sürdürülür. Tahmin etme oyunu bittiğinde çocuklardan inceledikleri eserlerden bir tanesini seçmeleri istenir. Tüm çocuklar seçimlerini yaptıktan sonra yere U düzeninde otururlar ve gönüllü çocuklar sırayla U nun açık kısmına doğru gelerek seçtikleri eseri hiç konuşmadan sadece kendi bedenlerini kullanarak arkadaşlarına anlatırlar. Dinleyici/izleyici olan çocuklar eserler hakkında fikir yürüterek en doğru tahminleri yapmaya gayret gösterirler.

### ***Ressamın Mutluluğu***

Her biri farklı sanat akımlarının temsilcisi olan sanatçıların eserleri arasından seçim yapılır. Belirlenen tablolar mümkünse sınıf ortamında büyük boy kağıtlara renkli baskı yapılarak getirilir. Eğer mümkün değilse her biri A-4 boyutunda renkli baskı yapmak üzere yahut sınıfta sunu cihazından yansıtarak çocuklara gösterilmek üzere hazırlanılır. Çocuklara bir sanat galerisine gezi düzenleneceği açıklanarak öğretmen tarafından önceden hazırlanmış alanı bir sergi alanı titizliği ile gezmeleri sağlanır. Çocuklardan onlarda yakınlık uyandıran bir eserin önünde durmalarını ister. Her çocuk eserini seçtikten sonra öğretmen çocuklara eserlerde neler gördüklerini, neden kendilerini bu esere daha yakın hissettiklerini sorar. Ardından eserde kullanılan resimleme tekniğine dikkat çeker ve çocuğun eserin kendisine ne hissettirdiğini açıklamasına fırsat vererek inceleme sürecini tamamlar. Öğretmen ve çocuklar mevcut eserlerde yer alan tekniklerin tamamının uygulanmasına imkan veren materyalleri alarak çalışma alanına geçerler. Çalışma alanı yere serilen kağıtlar üzerinde olabileceği gibi masalara yerleştirilen yahut duvara asılan tuvaler veya kağıtlar üzerine de olabilir. Çocuklardan seçtikleri eserde kullanılan teknikten faydalanarak onları mutlu eden bir şey/leri çizmeleri istenir. Çizimlerin sonunda çocuklar onları mutlu eden şey/leri kullandıkları tekniğe de değinerek arkadaşlarına göstererek anlatırlar. Farklı tekniklerden bahsedildikçe bu tekniğin özgün yanları vurgulanarak çocukların eserlerindeki kültürel öğelere dikkat çekilir.

### ***Yazar Haritam***

Kraft kağıtlar koli bandı ile yan yana birbirlerine yapıştırılarak geniş bir çizim yüzeyi elde edilir. Öğretmen bu yüzey üzerine genel hatları ile dünya siyasi haritasını çizer. Yahut eğer koşulları uygunsa öğretmen sınıfa büyük boy bir dünya siyasi haritası getirir. Harita belirlenen bir yere asılarak her daim orada kalır. Okulun ilk gününden itibaren sınıfta okunan her bir resimli çocuk kitabının ardından kitabın yazarının, yayınevinin ülkesi harita üzerinde bulunur. Kitapla ilgili en çok ilgilerini çeken şeyler hakkında sohbet edildikten

sonra kitabın küçültülerek çekilen fotokopisi ile yaklaşık 3-5 cm boyutlarında elde edilen renkli kitap kapaklarının her biri ilgili yazarın, yayınevini ülke-sine yapııştırılır yahut asılır. Her okunan kitap için aynı süreç tekrarlanır. Böylece çocukların sınıfta dinledikleri resimli çocuk kitaplarının dünyanın neresinde yaşayan yazarlar tarafından yazıldığına dair iç görü oluşturmaları sağlanır. Aynı coğrafyadan yayımlanan kitapların varsa ortak özellikleri kültürleri bağlamında vurgulanır.

## KAYNAKÇA

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- About the Canadian Multiculturalism Act. (2020). <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/about-multiculturalism-anti-racism/about-act.html>
- Acar, E. A. ve Çetin, H. (2017). Improving Preschool Teachers Attitude towards the Persona Doll Approach and Determining the Effectiveness of Persona Doll Training Procedures. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 96-118.
- Akşin-Yavuz, E. ve Arslan, Ö. (2022). Doğayla uyum: çocuğun bilişsel gelişimi. Ed. Z. Kılıç. *Çocuk ve doğa içinde*. Nobel.
- Al-Jubeh, D. ve Vitsou, M. (2021). Empowering refugee children with the use of Persona Doll. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 210-227.
- Aldridge, J., Calhoun, C. ve Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).
- Arslan-Çiftçi, H. (2021). Duygusal Gelişim. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 161-184). Nobel.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S. ve Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108.
- Arvola, O., Lastikka, A. L. ve Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early childhood education context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.

- Aydos, S. ve Köksal-Akyol, A. (2023). Çok kültürlü okul öncesi eğitimde değerlendirme. Ed. İ. Nur, M. Kale ve A. Göncü. *Çok kültürlülük ve okul öncesi eğitim içinde* (s. 159-180). Vizetek.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Pearson Education.
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education, school reform, and educational equality. *Opening the doors to opportunity for all: setting a research agenda for the future içinde* (s. 4-63).
- Banks, J. A. Ve McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Beirens, H., Hughes, N., Hek, R. ve Spicer, N. (2007). Preventing social exclusion of refugee and asylum seeking children: Building new networks. *Social Policy and Society*, 6(2), 219-229.
- Bishop, R. ve Glynn, T. (1999). *Culture counts: Changing power relations in education*. Zed Books.
- Albertova, S. M. (2024). Mindfulness and Its Role in Youth Mental Health in Schools. In Eds. *Handbook of Positive School Psychology*, Chapter 2, pp. 13-26. Springer.
- Boccia, M., Piccardi, L., & Guariglia, P. (2015). The meditative mind: A comprehensive meta-analysis of MRI studies. *BioMed Research International*, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2015/419808>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brough, M., Gorman, D., Ramirez, E. ve Westoby, P. (2003). Young refugees talk about well-being: a qualitative analysis of refugee youth mental health from three states. *Australian Journal of Social Issues*, 38(2), 193-208.
- Brown, B. (2001). *Combating Discrimination: Persona Dolls in Action*. London: Trentham Books Ltd.
- Brown, B., Harris, D., Egedal, D. ve van Keulen, A. (1998). *Dolls with stories to tell*. European Education without Prejudice Project.
- Buchori, S. ve Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 71–79. doi:10.1177/183693911504000110
- Can-Yaşar, M. ve Yazıcı, Z. (2021). Dil Gelişimi. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 103-136). Nobel.

- Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings: Learning stories. *Assessment in Early Childhood Settings*, 1-224.
- Chan, A. (2020). Superdiversity and critical multicultural pedagogies: Working with migrant families. *Policy Futures in Education*, 18(5), 560-573.
- Chin, B., Lindsay, E. K., Greco, C. M., Brown, K. W., Smyth, J. M., Wright, A. G. C., & Creswell, J. D. (2021). Mindfulness interventions improve momentary and trait measures of attentional control: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(4), 686–699. <https://doi.org/10.1037/xge0000969>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? <https://www.casel.org/what-is-sel/>
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K. ve Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care: a monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed*. Georgetown University Child Development Center.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19(7), 15-20.
- De Ro'iste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. ve Gabhainn, N. (2011). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88–104.
- Department of Home Affairs. (2024). *Multicultural Framework Review*. <https://www.homeaffairs.gov.au/about-us/our-portfolios/multicultural-framework-review/about-the-multicultural-framework-review>
- Derman-Sparks, L. (1989). Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. *National Association for the Education of Young Children*.
- Derman-Sparks, L. ve Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. ve Ramsey, P. G. (2015). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Devarakonda, C. (2020). *Promoting inclusion and diversity in early years settings: a professional guide to ethnicity, religion, culture and language*. Jessica Kingsley Publishers.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.



- Fattore, T., Mason, J. ve Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2, 57–77.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. ve Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379 (9812), 266–282. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- García, E. ve Cuellar, D. (2006). Assessment and accountability in early childhood education: Critical issues and perspectives. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 1-24.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gaynard, L. ve Jessee, P. O. (2018). Paradigms of play. Ed. R. H. Thompson. *The handbook of child life: A guide for pediatric psychosocial care* içinde (s. 230–267). Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179–1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>.
- Gilliam, W. S. ve Mayes, L. C. (2005). Cultural views of children and developmental milestones in early childhood. Ed. K. McCartney ve D. Phillips. *Handbook of early childhood development* içinde. Blackwell Publishing.
- Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences*. McGraw-Hill Education.
- Gonzalez-Mena, J. ve Eyer, D. W. (2015). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship-based care and education*. McGraw-Hill Education
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. Teachers College Press.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyümek*. Koç Üniversitesi Yayını.
- Göncü, A. (2023). Başlarken: çok kültürlülük ya da birlikte yaşamak. Ed. İ. Nur, M. Kale ve A. Göncü. *Çok kültürlülük ve okul öncesi eğitim* içinde (s. 1-12). Vizetek.

- Göncü, A., Mistry, J. ve Mosier, C. (2019). Çocuk oyunlarında kültürel varyasyon. Ed. A. Göncü. *Oyunda büyüme* içinde (s.121-140). Koç Üniversitesi Yayınevi.
- Guimarães, D.M., Valério-Gomes, B. ve Lent, R. (2020). Neuroplasticity: The Brain Changes Over Time!. *Frontiers for Young Minds*, 8:522413. doi: 10.3389/frym.2020.522413
- Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A. vd. (2012). Social-emotional development, school readiness, teacher-child interactions, and classroom environment. *Early Education and Development*, 23(6), 919–944. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.626387>.
- Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis.
- Howes, C. (2013). Erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarında sosyalleşme çalışmaları için bir model. Çev. A. Tüfekci. Çev. Ed. A. Tüfekci ve Ü. Deniz. *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde (s. 15-26). Nobel.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. ve Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770.
- International Organization for Migration. (2020). *World Migration Report*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- İlhan-Ildız, G. (2021). Fiziksel Gelişim. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 27-40). Nobel.
- Jesuvadian, M. K. ve Wright, S. (2009). Doll tales: Foregrounding children's voices in research. *Early Child Development and Care*, 181(3), 277–285. <https://doi.org/10.1080/03004430903293172>
- Jones, S. M. ve Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33
- Jónsdóttir, E. S. ve Ragnarsdóttir, H. (2010). Multicultural education in Iceland: Vision or reality? *Intercultural Education*, 21(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/14675981003696289>
- Kaur, J. (2012). *Cultural diversity and Child protection: Australian research review on the needs of culturally and linguistically diverse (CALD) and refugee children and families*. Queensland,

Australia. [https://www.unisa.edu.au/contentassets/463f611a5f8645c09e089cd8cb43c7e0/cultural\\_diversity\\_child\\_protection\\_kaur2012\\_a4.pdf](https://www.unisa.edu.au/contentassets/463f611a5f8645c09e089cd8cb43c7e0/cultural_diversity_child_protection_kaur2012_a4.pdf)

- Kabat-Zinn, J. ve Kabat-Zinn, M. (2021). Mindful parenting: perspectives on the heart of the matter. *Mindfulness*, (12): 266-268. Erişim: <https://doi.org/10.1007/s1267H120-01564-7>
- Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1295-1310. doi:10.1080/13603116.2011.560687
- Kernan, M. (2013). Çocuklar ve ebeveynlerin oyun ve arkadaşlık perspektifleri. Çev. A. Tüfekci ve Ü. Deniz. Çev. Ed. A. Tüfekci ve Ü. Deniz. *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde* (s. 1-14). Nobel.
- Kernan, M., Singer, E. ve Swinnen, R. (2013). Giriş. Çev. A. Tüfekci. Çev. Ed. A. Tüfekci ve Ü. Deniz. *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde* (s. 27-37). Nobel.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. ve Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81.
- Kılıç, Z. (2021). Motor Gelişim. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s. 41-68). Nobel.
- Kohn, A. (2015). *Unconditional Parenting. Moving from rewards and punishments to love and reason*. Atria Books, New York.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lee, W., Carr, M., Soutar, B. ve Mitchell, L. (2013). *Understanding the Te Whariki approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. Guilford Press.
- Lynch, E. W. ve Hanson, M. J. (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. Paul H. Brookes Publishing Co..
- Mac Naughton, G. (2000). Dolls for equity: young children learning respect and unlearning unfairness. *Persona Doll Training Persona Doll Conference içinde*.
- MacNaughton, G. ve Davis, K. (2001). Beyond 'Othering': rethinking approaches to teaching young Anglo-Australian children about indigenous Australians. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 83-93.

- MacNaughton, G. ve Davis, K. (2009). *Race and early childhood education: An international approach to identity, politics, and pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E. ve Ereky-stevens, K. (2014). Sound foundations: a review of the research evidence on quality of early childhood education and care for children under three implications for policy and practice. *The Sutton Trust and the Education Endowment Foundation, 1*, 1–68
- McFarlane, C. A., Kaplan, I. ve Lawrence, J. A. (2011). Psychosocial indicators of wellbeing for resettled refugee children and youth: Conceptual and developmental directions. *Child Indicators Research, 4*, 647-677.
- Ministry of Education. (2017). Te Whāriki, Early Childhood Curriculum.
- Moll, L., Amanti, C. ve Neff, D. Gonzalez (2005). *Funds of knowledge for teaching: Using a Qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory into Practice*, 132-141.
- Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators*. Cengage Learning.
- Nasie, M., Ziv, M. ve Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls: A vicarious contact intervention program in Israeli kindergartens. *Group Processes & Intergroup Relations, 25*(5), 1269-1294.
- Nasie, M., Ziv, M. ve Diesendruck, G. (2022). Promoting positive intergroup attitudes using persona dolls: A vicarious contact intervention program in Israeli kindergartens. *Group Processes & Intergroup Relations, 25*(5), 1269-1294.
- Nieto, S. ve Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson
- Öhring, K. (2007). Experiences of classroom research to increase school children's well-being. Ed. A. Ahonen, K. Kurtakko ve E. Sohlman. *School, culture and well-being* içinde (ss. 69–83).
- Pollock, M. (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. The New Press.
- Porter, M. ve Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: A meta-analysis. *JAMA, 294*(5), 602-612. doi:10.1001/jama.294.5.602

- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., ... ve Vietze, D. L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child Development*, 77(5), 1129-1141
- Ramsey, P. C. (2018a). Hepimiz öğreniyoruz. Çev. A. Korkmaz. Çev. Ed. T. Güler Yıldız. *Çelişkilerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim. Çocuklar için çok kültürlü eğitim içinde* (s.17-40). Anı.
- Ramsey, P. C. (2018b). Çelişkiler ve eşitsizlikler dünyasında büyümek: çok kültürlü bir yanıt. Çev. Ü. Alan. Çev. Ed. T. Güler Yıldız. *Çelişkilerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim. Çocuklar için çok kültürlü eğitim içinde* (s.3-16). Anı.
- Ramsey, P. C. (2018c). Özenli ve eleştirel toplumlar yaratma. Çev. Ç. Banko. Çev. Ed. T. Güler Yıldız. *Çelişkilerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim. Çocuklar için çok kültürlü eğitim içinde* (s.41-66). Anı.
- Reyes, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. ve Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>.
- Roberts, K. (2014). Culturally and linguistically diverse children and young people: A literature review. For the Commissioner for Children and Young People Western Australia.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford university press.
- Roy, L. ve Roxas, K. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "doing school". *Harvard Educational Review*, 81(3), 521-542.
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Saneka, N. E. ve De Witt, M. (2019). Barriers and bridges between mother tongue and English as a second language in young children. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.516>
- Schonert-Reichl, K. A. ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. ve National Research Council. (2000). *The developing brain. In From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).

- Singleton, G. E. ve Linton, C. (2006). *Courageous Conversations About Race: A Field Guide for Achieving Equity in Schools*. Corwin Press.
- Smith, C. (2009). Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers (Doktora tezi). University of Cape Town
- Smith, B. H., Cook, C. R. ve Fiat, A. E. (2024). *The recipe for student well-being*. Solution Tree Press. ISBN 9781951075620 (ebook).
- Smith, P. K., Takhvar, M., Gore, N. ve Vollstedt, R. (1985). Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement. *Early Child Development and Care*, 19: 25-41.
- Souto-Manning, M. ve Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0345-9>.
- Sue, D. W., Arredondo, P. ve McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sujoldzic, A., Peternel, L., Kulenovic, T. ve Terzic, R. (2006). Social determinants of health: A comparative study of Bosnian adolescents in different cultural contexts. *Collegium Antropologicum*, 30, 703–11.
- Suskind, D. ve Suskind, B. (2018). *Otuz milyon kelime*. Çev. E. Eret-Orhan ve B. Satılmış. Buzdağı.
- Swedish National Agency for Education. (2018). *Curriculum for the Preschool Lpfö18*. Stockholm: Swedish National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf>
- Tezcan, A. M. (2021). The views of Turkish immigrants on multicultural policies in Australia: The impact of migration duration. *Medya ve Kültür*, 1(2), 188-204.
- Thorstensson, L. (2013). Learning English and “smartness”: Refugee students negotiate language, reception, and ability in school. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 8(1). doi:<https://doi.org/10.7771/2153-8999.1056>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschida, J., Ryan, C. L. ve Ticknor, A. S. (2014). Building on windows and mirrors: Encouraging the disruption of “single stories” through children’s literature. *Journal of Children’s Literature*, 40(1), 28-39.

- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye... *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2): 259-266. Doi: 10.24130/eccd-jecs.196720171228
- Tuğrul, B. (2021). Küçük çocuklar hakkında. Ed. Yalçın S S. *İlk iki yaşta sık karşılaşılan sorunlar içinde (s. 65-71)*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Uyanık-Aktulun, Ö. ve Keser, M. (2021). Bilişsel Gelişim. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s. 69-102)*. Nobel.
- Ünsal, F. Ö. ve Çelik, H. (2021). Sosyal Gelişim. Ed. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin-Yavuz. *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde (s. 185-222)*. Nobel.
- van der Velden, A. M., Kuyken, W., Wattar, U., Crane, C., Pallesen, K. J., Dahlgaard, J., Fjorback, L. O., & Piet, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, 37, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001>
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812>.
- Weiss, H. B., Lopez, M. E. ve Rosenberg, H. (2010). Beyond Random Acts: Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform. Harvard Family Research Project.
- Wilkinson, C. ve Wilkinson, S. (2022). Using Persona Dolls in research with children to combat the insider/outsider researcher status dilemma. *Children's Geographies*, 20(3), 375-380.
- World Health Organisation (WHO) (2023). *Achieving well-being: A global framework for integrating well-being into public health utilizing a health promotion approach*. ISBN 978-92-4-008485-8
- Zhang, D., Lee, E. K. P., Mak, E. C. W., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. S. (2021). Mindfulness based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 138(1), 41–57. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>

## YAZAR ÖZGEÇMİŞLERİ

### **Cansu Furuncu**

2016 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünden lisans derecesiyle mezun oldu. Yüksek lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü'nde tamamlayarak, 2019 yılında “Problemlili Medya Kullanım Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması: Çocuklarda Ekran Bağımlılığı Ölçeği Ebeveyn Formu” başlıklı teziyle uzmanlık derecesini aldı. 2020 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda başladığı doktora programında tez çalışmasına devam etmektedir. 2017 yılından bu yana İstanbul Arel Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

### **Doç. Dr. Ezgi Akşin Yavuz**

2010 yılında Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden lisans derecesiyle mezun oldu. Yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, “60-72 Aylık Çocukların Benlik Algıları ile İlköğretime Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin ve İlköğretime Hazır Bulunuşluk ile Benlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı teziyle tamamladı. Aynı anabilim dalında 2016 yılında “Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve 48-66 Aylık Çocukların Bilişsel İşlevlerinin Gelişiminin İncelenmesi” başlıklı teziyle doktora derecesini aldı. 2017 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Yardımcı Doçent olarak göreve başlayan Ezgi Akşin Yavuz'un uzmanlık alanları arasında erken çocukluk dönemi, bilişsel işlevler, dinamik değerlendirme ve okul olgunluğu yer almaktadır. Akademik çalışmaları, çocukların bilişsel gelişimi, öğrenme süreçleri ve sürdürülebilir eğitim uygulamaları üzerine yoğunlaşmaktadır. Halen Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda akademik görevlerini sürdürmektedir.



# ERKEN ÇOCUKLUK SANAT EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK

Aylin GÜRBÜZ<sup>1</sup>

Oğuz YURTTADUR<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Çok kültürlülük kavramı sıfat olarak ilk İngilizce’de, 1941 yılında önyargısız ve bağısız bireylerden oluşan kozmopolit bir toplumu nitelemek için kullanılmıştır (Yanık, 2013; 42). Toplum olarak belirli bir alan içerisinde bir arada yaşayan en az iki topluluk çok kültürlü bir yapı meydana getirmektedir. Çok kültürlülük ise olan kültürleri sürdürmek, farklılıkların yok olmasını önleyerek çeşitliliğin devam etmesini sağlamaktır. Bu süreçte kültürlerin kendi değerlerini koruması ve gelecek nesillere aktarması önem taşımaktadır. Toplumun kimliği kültürdür ve çok kültürlü bir yapıda toplulukların kimliklerini kaybetmemesi gerekmektedir. Çok kültürlü yapıların kimliklerinin geçmişten günümüze kadar hep var olduğu görülmektedir (Levey, 2012). Çok kültürlülük, çağdaş bir dünya içerisinde hayati değer taşıyan her şeye, farklı olan bireylerin birbiriyle etkileşim içinde olduklarına ve birbirleriyle iş yapmaları gerektiğine işaret etmektedir (Bozkurt, 2012; 367).

Çok kültürlülük ve kültürlerarası etkileşim, bireyin; kendi kültürlerini ve toplumsal kültürleri öğrenirken tutumlarını, bilgilerini ve becerilerini kültür zenginliğinden beslenerek geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Kültürlerarası etkileşimin sanat eğitimindeki amaçlarına değinecek olursak; uzak ya da yakın olmak üzere tüm çevresiyle paylaşımda bulunan, öğrenmeyi ve bilginin önemini kavrayan, araştıran, düşünen, üreten, sorgulayan, olayları basit sebep-sonuç ilişkisinin dışında çok yönlü bir bakış açısı ile irdeleyen, yaratıcı ve kendine güvenli çocukların yetişeceği ortamlar sağlamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın her kademesinde farklı kültürlerden çocukların sayısı oldukça fazladır. Kültürlerarası etkileşimde: kültürel çeşitliliğin sanat eğitimine olan faydalarından yararlanmak, çocuğun etkili sanat eğitimi müfredatı ve yöntem-tekniplerle yetiştirilerek farklı kültürlerle duyarlı olmasını sağlamak, benimseme, özdeşleşme ve olumlu duyguların artmasına katkıda bulunmak uzlaşma sağlamak için oldukça önemlidir. Çeşitli sebeplerle bir arada bulunan farklı kültürlerle yetişen bireyler, birtakım yeniliklere yol

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, aylingurbuz22@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7258199X

<sup>2</sup> Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Heykel Bölümü, oguzyurtta-dur@gmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7951-3834

açmaktadır. Ayrıca çocukları olaylara ve durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaya teşvik etmek hoşgörü ve saygıyı arttırmaktadır.

Sanat eğitimi ile kültürlerarası etkileşimde bulunan çocuklar beklenmeyen bir davranışla karşılaştıkları durumlarda veya davranışları sonucunda beklemedikleri tepkiler aldıklarında duygu bakımından aşırı derecede etkilenmektedirler. Kültürlerarası etkileşimdeki duygusal tepkileri anlamak, fark etmek çocukların davranışlarını kendi kültürel değerlerine göre karşılaştırmalarına sebep olmaktadır. Bu doğrultuda kendi kültürel değerleri, başka kültürler hakkında uygun olmayan yargılamalarla sonuçlanmaktadır. Farklı kültürlerin içeriği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığında çocuk, davranışları ve inançları anlamlandırmada güçlük çekmektedir. Çocuk, kendi değerlerini ve doğrularını ölçüt kabul ederek kendine göre tanımlamaktadır. Bu nedenle, çocukların kültürel bilgileri farklı kültürlerle etkileşimi etkileyen unsurlar içinde önemli bir yer tutmaktadır. Kendi kültürünü bilen çocuklar ise, karşı karşıya kaldığı farklı kültürleri değerlendirirken zorluklarla karşılaşmamaktadır. Çocuk, farklı kültür iletişiminde bulunurken benzer veya ortak noktaları kavrar ve daha kolay algılayıp yorumlamaktadır. Kendi kültürel değerlerini yeterince tanımayan birey, yeni bir kültürlenme sürecinin etkisinde kalarak kendi kültürüyle ilgili yeni değer yargıları geliştirmektedir (Çakır, 2003).

Çocuklarımızın kültürel bilgileri yani gelecek için en önemli yatırımımız olan gençlik dönemlerine geldiğinde bilgilerini ve becerilerini geliştirmiş olmaları önemli bir rol oynamaktadır. Onların eğitimleri bireysel, ulusal, bölgesel ve evrensel dengeler üzerinde kurulmuş özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, çok kültürlülük, çok dillilik, problem çözme ustalığı kazanma gibi hedeflere yöneltilmektedir. Kültür biçimleri de zamanla içerisinde bulunduğu çağa ayak uydurarak yerini yeni kültür biçimlerine bırakmaktadır.

## **KÜLTÜR VE KÜLTÜRLEŞMENİN TANIMI**

Yıllardır eğitimciler çocukların belirli genetiksel yeteneklerle mi doğdukları yoksa buldukları ortamlardan mı etkilendikleri konusunda tartışmışlardır. Bu sosyo-biyolojik tartışma ya da eğitim konusu uzun süre tartışılmış ve eğitimciler her iki görüşünde geçerli olduğunu kabul etmişlerdir; ancak kültürde düşünülmesi gereken üçüncü bir etkidir.

Kültür kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde önceleri somut içerikli olan kavramın daha sonraları bireyin düşünce gelişimiyle soyut içerik hal aldığı bilinmektedir (Oğuz, 2015). Williams 1977'e göre kültür kavramının yüz altmış dört farklı tanımı bulunmaktadır. Bunun sebebi ise kavramın farklı düşünce sistemlerinde ve entelektüel birçok disiplin alanında önemli kavramlar

için kullanılıyor olmasıdır (s. 76-77). Kültür, insan topluluklarından istenen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyular bütünü olarak (Duverger, 2004). Kültür, çeşitli insan topluluklarının düşünce ve değer birliklerini oluşturan tüm üretim ve varlıkları olarak (Özlem, 2000; 143). Kültür, bir toplumsal grubun ortak tutumları, davranışları ve değerleri olarak (Erden ve Akman, 2002) tanımlanmaktadır. Günümüzde ise kültür, bir topluluk arasında paylaşılan, topluluktaki her insanın davranışlarını etkileyen ancak belirlemeyen varsayımlar ve değerler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Spencer-Oatey, 2008). Bu doğrultuda her kültür, üyelerini belirli iletişim ve davranış kalıbı içine sokmaktadır (Kartarı, 2006; 119).

Kültür, toplumsal bir gruba özgü paylaşılan değer, insanın maddi ve manevi üretiminde gerçekleşen etkin, yaratıcı faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faaliyet süreci içinde, toplumsal önemde maddi ve manevi değerler yaratılırken, insanın yaratıcı etkinliği de bu değerlerin tümünde kendi nesnelleşmesini bulmaktadır. Toplumdaki tüm bireylerin birbirleri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan değerler bütünüdür. Ayrıca kültür doğanın yarattıklarına karşın insanın yarattığı her şey ve insanlığın ortak mirasıdır. Her millet; dil, kültür, tarih mirasıyla dünyada yerini almaktadır. Bireylerin kökleşmesini ve toplumsallaşmasını sağlayan kültür mirasları geçmişin tanıklarındır. Farklı toplumların, farklı kültürlerin, farklı değerlerin bir arada olması, inançların ve yaşam biçimlerinin birlikte paylaşımında bulunmasıyla kültürel bir çeşitlilik ortaya çıkarmaktadır. Toplumların kültürel yapılarını değiştirerek çeşitliliği ortaya çıkaran tarihsel, sanatsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gibi birçok öge bulunmaktadır. Kültürel toplumsal değişim, Yeşildal, 2012'e göre toplumsal yapının, kurumların, toplumsal ilişkiler ağının, davranış kalıplarının, toplumsal norm ve değerlerin zaman içinde geçirdiği dönüşümler olarak yorumlanabilir (s. 55). Bu yönleriyle geleceğin şekillenmesinde etkindirler (Tural, 1994; 14). Bunun yanı sıra, ulus devlet anlayışının hâkim olduğu toplumlarda kalıp davranışlar da görülmektedir. Günümüzde yaşanan kültürel toplumsal gelişim ve değişim olgularıyla beraber farklılaşmaya başlamaktadır. Tarım topluluğundan sanayi ve bilgi topluluğuna geçiş, daha sonra görülen göç durumları, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birlik-teliklerin varlığı, yerellikten evrenselliğe geçiş, farklı kültürlerin oluşumuna ve kültürel etkileşimin yayılmasına olanak sağlamaktadır (Cırık, 2008).

Batı kökenli bir sözcük olan “acculturation”, kültürleşme ise, iki ya da daha çok kültürün karşılıklı etkileşme sonucu benzeşme yönünde değişmeye uğramaları, kültürel zenginleşme, kültürel uyum ve kültürel etkileşim olarak tanımlanmaktadır. İki ya da daha çok kültür karşılıklı etkileşim sonucunda

değişime uğrar, yeni sentezler, dinamik bileşmeler yaratmaktadır. Kültürleşme; farklı kültürlere sahip grupların sürekli ve doğrudan bir ilişki içerisinde olmaları durumunda her iki grubun ya da daha fazla sayıda grubun orijinal kültürel özelliklerinde değişikliklerin ortaya çıkması durumudur. Kültürleşme sürecinde, iki ya da daha fazla kültür karşılıklı etkileşimle değişime uğrar, yeni sentezler, dinamik bileşmeler yaratmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle sınırlar arası mesafeler azalmakta, milletler arası ilişkiler artmakta ve böylelikle kültürler arası etkileşim de hızlı bir biçimde devam etmektedir (Berry, 2005; Güvenç, 2002, 87). Küreselleşme ise, en küçük bir kültürel farklılığı bile vurgulayarak, elektronik medya aracılığı ile bunu tüm dünya kamuoyunun dikkatine sunarak, kültürel farklılıkların korunması ilkesi anlayışını yaygınlaştırmaktadır. Küreselleşmenin kültürel ayağının ikinci sonucu, özellikle tüketici davranışını etkileyerek, dünya çapında kültürel bir örnekliğin önünü açmış olmasıdır. Bütün dünyada farklı kültürler cazibe merkezidir. Halk kültürü ürünlerini tanıtarak uluslararası platformlara taşıyan devletler uluslararası ilişkilerde başarılı olmuşlardır. Dünyanın her toplumundaki bireyler kendi özgün kültürlerinde bulamadıkları ve göremediklerini dünya kültüründe bulmakta ve kendilerini bu kültürle özdeşleştirmektedir (Kongar, 1997; 3).

### **SANAT EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMI**

Çok kültürlülük kavramı, bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun yapıp ettikleri sonucunda öğrendiği her türlü bilgi, beceri, sanat ve benzeri yeteneklerle bunları oluşturmada kazandığı alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (aktaran Bağlı, Özensel, 2013; 42).

Çok kültürlülük, farklı kültürleri olan toplumların çeşitli nedenlerden ötürü bir araya gelmeleri ve ortak değerler çerçevesinde yaşamalarıdır. Kültürel çeşitliliğin ve zenginliğin yansıtıldığı bir toplum düzeni olarak görülen çok kültürlülük, toplumları bir arada tutabilmek için, günümüzde birçok ülkede siyasi bir düzen olarak da görülmektedir. Birlikte yaşamak durumunda olan bütün toplulukların, yaşam değerlerine hoşgörü gösterdiği çok kültürlü bir düzende, kültürel özgürlükler eşit şekilde yaşanmaktadır. Çok kültürlü toplumlarda ortak değerler etrafında kültürel zenginlikler yaşanırken, toplumları bir arada tutabilmek için uyum süreci önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda çok kültürlülüğün yaşandığı her toplumsal yapıda çeviri kültürler arası bir sosyal olgu olarak mevcuttur (Doğan, 2017; 67).

Aldridge, Calhoun ve Aman (2000)'de, çok kültürlülük kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin eleştirileri şu şekilde ifade etmiştir:

• Milliyet, bölge, din, dil gibi aynı unsurlar olsa bile bu unsurları paylaşan bireyler farklı kültürlerle sahip olabilmektedir. Bir ülke içerisinde aynı dili konuşup farklı kültüre sahip bireyler bulunmaktadır. Ayrıca bir kültüre sahip aileden geliyor olsa bile ailedeki iki farklı birey farklı değerlere sahip olabilmektedir.

• Bireyin kendi kültüründen farklı olan bir kültüre ait kitaptaki bireyler hakkındaki yanlış bilgiler o kültürün yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Farklı kültürleri anlatan, yanlış bilgiler verdiği için kültürün yanlış anlaşılmasına neden olan birçok kitap örneği bulunmaktadır.

• Kültürel farklılıklar arasında sadece etnik ve ırksal farklılıklar yer almamaktadır. Cinsiyet ve sosyoekonomik boyut oldukça önemli farklılıklar arasında yer almaktadır.

• Bir kültürü tanımak için gezmek ve görmek yeterli değildir. Yaşamın derinliklerini gözlemek bireyler ile etkileşime geçmek gerekmektedir.

• Çok kültürlülük diğer disiplinlerden ayrı bir konu değildir. Bireylerin çok kültürlü bir anlayışa sahip olması için müfredat içeriğine dâhil edilmelidir.

• Çok kültürlülük eğitimin bir parçası olarak kabul edilir. Aslında çok kültürlülük hayatın her anında karşımıza çıkan bir durumdur.

• Çok kültürlülük bir bölücülük veya göçmen grupların asimile edilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu

Amerika Birleşik Devletinin kabul ettiği bir görüştür.

• Tek kültürlü veya iki kültürlü toplumlarda diğer kültürleri araştırmaya gerek yoktur düşüncesi yatmaktadır. Aslında tek kültürlü toplumlar bile çeşitli farklılıklara sahip bireylerden oluşmaktadır.

• Çok kültürlülük çocuklara ilerleyen yıllarda da ele alınabileceğini savunur. Aslında çok kültürlülük erken yaşlarda ele alınması gereken bir durumdur.

• Çok kültürlülüğün uygulandığında ortaklıkların kaybolacağı savunulmaktadır. Aslında çok kültürlülük toplumun hoşgörülü, adaletli ve kapsayıcı olmasını sağlamaktadır.

• Tarihsel doğruların çok kültürlülük ile sorun yaşadığı savunulmaktadır. Aslında çok kültürlülük ile yetişen çocuklar sorgulamayı öğrendiklerinde kendi tarihsel doğrularını kendileri bulabileceklerdir.

• Çok kültürlülükte bir kişinin kimliğinin tek bir kültürle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Farklı kültürdeki anne ve babadan doğan ve farklı bir ülkede büyüyen bir çocuk farklı kültürlerle ait değerlere sahip olabilir.

Bilgi toplumunda farklı kültürlerle, farklı değerlere sahip olan çocuklarımızın eğitimde öğrenme yolu kendi kültürü ile bütünleşerek gelişmektedir. Bazı kültürler çözümleyici bir öğrenme biçimine ağırlık verirken, bazıları ise daha

küresel bir yol seçebilmektedir. Çözümleyici öğrenme biçiminde çocuklar alacakları eğitimde bir proje içerisine dâhil edilebilmektedir. Proje kapsamında soracakları sorulara cevap aramaktadırlar. Çocuklar araştırmaya yönlendirilerek, her ayrıntı üzerinde durmaları sağlanmaktadır.

Küresel öğrenme biçiminde ise duygular ağır basmaktadır. Sanat eğitiminde çocuklar özellikle resim derslerinde kâğıdın tamamına hâkim olarak çalışmak istemektedirler. Çocuklar, kendileri ile barışık, özgüvenlerini geliştirecek ve işbirliği içerisinde çalışacak bir eğitim ortamı ile yetiştirilmektedir. Çok kültürlü sanat eğitimi, çocuklarda, duygu yoğunluğu, düşünme ve empati kurma becerisi kazandırmayı amaçlayan ve kültürel farkındalığı arttırmayı hedefleyen bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca eğitimde olumsuzluklarla karşılaşılması için, çok kültürlü eğitim etkinliklerine yer verilirken, bireyin farklı kültürleri tanımasının yanında kendi kültürüne de hâkim olması önem taşımaktadır. Çocuklar için öğrenme biçimi hangisi olursa olsun eğitimden eşit olarak faydalanmaları sağlanmaktadır.

Çok kültürlü eğitim, ötekine karşı geliştirilen basmakalıpçı düşünce, önyargı, ırkçılık, zenofobi ve bağnazlık gibi olumsuz düşüncelerin ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır. Bunun için kültürlerarasındaki farklılıklara değil benzerliklere odaklanmak daha yerinde bir davranış olacaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere kültürler arasındaki anlayışı ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Çok kültürlü eğitim anlayışı, çoğulcu, adil ve kapsayıcı bir toplumu teşvik etmektedir (Ateş ve Aytekin, 2020, 4574).

Çok kültürlü sanat eğitiminde çocuğun başarıya ulaşması, amaçlanan katkının sağlanması için ailenin desteğiyle, en önemli öğelerden biri eğitimciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Banks ve diğerleri (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994)'te belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir (aktaran Cırık, 2008):

- Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
- Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
- Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması.
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.

- Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
- Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.
- Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
- Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi.
- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.
- Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması.

Çok kültürlü sanat eğitimi; bir fikri, bir kavramı, bir duyguyu bir eğitim yenilik hareketi ve bir süreç içerisinde çeşitli tekniklerle sunulması olarak yorumlanabilir. Çok kültürlü sanat eğitimi, tüm öğrencilerin cinsiyetleri, sosyal sınıfları ve etnik, ırksal ya da kültürel özelliklerinden bağımsız olarak okulda öğrenme fırsatına sahip olmaları gerektiği fikrini içermektedir. Bu kapsamda öğrenciler fikirlerini, duygularını bağımsız ve özgür olarak resimlerine yansıtmaktadır.

## **SANAT EĞİTİMİNDE KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM KAVRAMI**

Kültürlerarası etkileşim kavramı, dünyadaki birçok bireyin kültür, sanat ve bilim alanlarında bir araya gelmesi ve bu sayede çok renkli ve çok çeşitli bilgi toplumunun oluşumunu ifade etmektedir. Her şeyden önce, kültürler arası ilişkilerin giderek artması, internet erişimi ve medya takibi gibi dünyanın en bilinmez köşeleri hakkında bilgi sağlanması, bilmediğimiz kültür varlıklarını keşfetmemiz kültürlerarası etkileşimin sağladığı katkılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür gelişmesinde en önemli etken etkileşimdir. Uygarıkların yüksek seviyelere ulaşması, kültürler arası etkileşimin katkılarıyla olmaktadır.

Çocuklar ilk etkileşimlerini ailelerinden, daha sonra eğitim kurumlarından, daha sonra ise içinde buldukları ortamların sosyal, sanatsal ve kültürel yapısından almaktadırlar. Çocuk yaşamı süresince bulunduğu kültürden

etkilenir; ortamın şartlarına göre bazı özelliklerini kaybederken bazı özellikleri de kazanmaya başlamaktadır.

Sanat eğitimi, toplumun kültürel yapısının inşası ve devamı için hayati önem taşıyan bir olgudur. Sanat eğitimi toplumların geleceğini inşa edecek olan genç bireylerinin güzeli aramalarının, ussal düşüncelerinin şekillenmesinin ve sanat yoluyla iç dünyalarını dışa vurmalarının anahtarıdır. Toplumların kimliklerini ortaya koymada, geçmişten gelen birikimlerini sonraki kuşaklara aktarmalarında sanat eğitimi sanat yoluyla felsefi boyutları da bulunan görsel bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır (Azılıoğlu ve Yılmaz, 2021; 445).

Çocuklar için sanat eğitimi ve sanat eğitimi içerisinde yer alan tüm sanat etkinlikleri önem taşımaktadır. Çocuklar için hem bir iletişim hem de duygularını yaşam biçimidir. Çocuklar sanat eğitimiyle toplum içinde bir birey olarak kültür ve sanat değerlerine sahip çıkmaya, evrensel değerleri korumaya, paylaşmaya dolayısıyla uluslararası etkileşime bağlı yönünü belirlemektedir. Bu etkileşim sürecinde toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitime etkileri iki boyutlu olarak kabul edilmektedir. Birinci boyut sanatsal alanda yaşanan gelişimlerin dolaylı olarak sanat eğitimini etkilemesidir. İkinci boyut ise ülkelerin yönetsel tutumlarının bir sonucu olarak şekillenen eğitim politikalarındaki sanat eğitime olan bakış açısının sanat eğitiminin amaçlarını ve yönünü belirlemesidir (Kırıçoğlu, 2005; 13).

## **SANAT EĞİTİMİNDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM KAVRAMINA DAİR ETKİNLİK ÖNERİLERİ**

### **Etkinlik 1. “Resimde Mekân” temalı çocuk resmi örneği:**

Bu etkinlikte farklı kültürlerde yetişen çocukların yaşam biçimlerini görmek ve karşılaştırmak amaçlı resimler yaptırılabilir. Bu etkinlik doğrultusunda çocukların yaşadıkları yerleri ve yaşadıkları ortama ait olan kültür biçimlerini görmek ve değerlendirmek açısından onları tanımaya katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Çocuklar buldukları ortamı olumlu veya olumsuz duygularıyla resmetmektedir. Aynı ortamda bulunup farklı kültürlerden göç vb. durumlarla yerleşen çocukların resimleri konuyla ilgili etkili bir etkinlik konusu olarak ele alınabilir.





**Görsel 1: Yaş: 48-54 aylık, Cinsiyet: kız**

Etkinlik 1 kapsamında yaptırılabilen olan “resimde mekân” temalı çocuk resimleri, hem kızların hem de erkeklerin resimlerinde ayırt edilebilir insan figürleri, çiçekler, çimenler, ağaçlar, evler, hayvanlar vb. çizimlerle oluşabilmektedir. Çocuklar genellikle birlikte yaşadıkları insanlarla birlikte yaşam alanlarını boyamaya çalışmaktadırlar. Çocukların mekân algısı türünde kavram olarak ev, bahçe, meydan ve çiftlik sıklıkla görülür ve genellikle çizgilerle boyanmaktadır. Çocuk resimlerinde çoğunlukla mavi, sarı ve turuncu renkler ile daire ve dikdörtgenin geometrik şekilleri yer almaktadır (Görsel 1)( Beyoğlu, Per, Ergin, 2017; 2102).

Konu ile ilgili resimler yaptırıldığında, çocuklar; evler, insan figürleri üzerindeki kıyafetler, takılar, saç resimleme biçimleri gibi ayrıntılarda çeşitlilik görülmektedir. Hem çocukların duyguları hakkında bilgi sahibi olmada hem de çocukların birbiri ile paylaşımında bulunmasında resimler büyük önem taşımaktadır.



**Görsel 2: Yaş: 9, Cinsiyet: erkek, Hafif Düzey Zihinsel Engelli**

Görsel 2’de öğrenci yaptığı resimde normal hayatta sık karşılaştığı ve içinde bulunduğu köy ortamını resmetmiştir. Köyde yaşayan öğrenci evine döndüğünde tatil günlerinde ve okuldan sonra bindiği traktörü resmetmiştir. Tarlada kullandıkları en sevdiği tarım aletini de resme yerleştirmiştir. Resimde gökyüzünde renkler tercih edilmemiş sadece kalemle çizilmiş ama hayatında önem arz eden traktörü orijinaline uygun olarak boyamış ve çizmiştir. Sanat eğitimi ile duygusal ifadeyi birleştirmek adına desteklenebilir. Öğrenciye, içsel duygularını daha açık bir şekilde ifade etme ve resimdeki unsurları birleştirme konusunda rehberlik edilebilir (Gürbüz, Kartel, 2023a; 89).

Farklı kültürlerde yetişen çocukların resimleri mekân açısından değerlendirildiğinde, köy hayatını yaşamayan çocukların traktörü resimleme de zorlanacağı düşünülmektedir. Resimler bu yönlerden kültürlerarası etkileşime katkı sağlayacak güzel örneklerdir. Köy ortamında yaşayan çocuk ile şehir

ortamında yaşayan çocukların resimleri arasında özellikle ayrıntılarda farklılıklar belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

### **Etkinlik 2. “Çizgi film” temalı çocuk resmi örneği:**

Çocuklar gündelik hayatlarında televizyon, bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik aletlere oldukça fazla yer vermekte ve zamanlarının büyük kısmını bu aletlerle geçirmektedir. Zihinsel ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz açıdan etkisi olduğu bilinmektedir. Çocuklar en çok çizgi film izlemek ve oyun oynamak için teknolojiyi kullanmaktadır diyebiliriz. İzledikleri çizgi filmlerde farklı kültürlerin özelliklerine de hâkim olabilmektedirler.

Çizgi filmler çocukların kültürlerini severek milli değerlerini öğrenip içselleştirmelerine ve kültürlerine sahip çıkmalarını sağlayacak güce sahiptir. Milli değerlerini içselleştiren çocuklar, yetişkinlik dönemlerine geldiklerinde içinde yaşadıkları topluma kendilerini ait hissedeceklerdir. İzledikleri çizgi filmlerde yer alan milli değerleri içselleştiren çocuklar, gelecekte hem sosyal düzenin sağlanması hem de toplumun birlik ve bütünlüğünün güçlendirilmesine katkı sunacaklardır. Çocukların kişisel gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinin sağlanması, yaşadıkları toplumla bütünleşmeleri ve sosyal yaşamı düzenleyen değerlerin öğretilmesi açısından çizgi filmlerin daha çok incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Tekin, 2022; 12).



**Görsel 3: Yaş: 10, Cinsiyet: erkek, Hafif Düzey Zihinsel Engelli**

Görsel 6’da yer verildiği gibi öğrenci izlediği transformes çizgi filminden etkilenerek bu resmi yapmıştır. Resimde canlı renkler kullanılmış ve sevdiği karakterleri çizgi filmi uygun bir şekilde resmetmiştir. Resmin merkezinde sevdiği karakterlere yer vermiş. Resmin altında ise bu karakterlerin logoları diyebileceğimiz simgelerini resmetmiştir. Resimde ritim öğesini burada başarılı bir şekilde görülmektedir. Öğrencinin resimlerinden duygusal ifadelerini anlamak ve ona bu konuda rehberlik etmek önem taşımaktadır (Gürbüz, Kartel, 2023b; 86).

### **Etkinlik 3. “Ben ve Dünyam” temalı çocuk resmi örneği:**

Her toplumun kendine özgü bir kültürü bulunmaktadır. Barış içinde yaşama arzusunun temel şartı diğerinin kültürünü yok saymamaktan geçmektedir. Çünkü kişi ve toplumlar, varlıklarını kültürleriyle göstermektedirler. Kültür, bir ulusun kimliğidir. Ulusal kimliğin en önemli belirleyicisi olan kültür, içerisinde toplumların kendilerini ifade edecekleri değerleri barındırmaktadır (Ateş, Aytekin, 2020; 4567). Bu doğrultuda çocukların kendi dünyaları hakkındaki düşüncelerini ve bakış açılarını görmek ve diğer çocukları ile karşılaştırmak etkili bir etkinlik olacaktır.



**Görsel 4: Yaş: 9, Cinsiyet: kız**

Görsel 4’te, kendisini düşsel mekân içerisinde ele aldığı resmiyle oluşturmuştur. Öğrenci kendisinin renkli dünyasını ağaç, gökkuşağı, kalpler ve pembe renklerle boyanan bulutlarla yansıtmıştır. Öğrencinin yaptığı resimde ortada merkezde bir dünya, kırmızı renklerle boyanan ve uçarak resmedilen kalpler, ten rengi ve sarı çemberle çevreleyen gezegen, sağ ve sol tarafta farklı renklerde çizilen kedi figürü ve ortada yatay kalın ve farklı renklerle resmedilen ev görülmektedir. Sağ alt kısımda görülen büyük kalp içten dışa doğru sarı, kırmızı ve mor renkte yansıtılmıştır. Resimde ayrıntı olarak “benim renkli dünyam” ve “hayel dünyamın kapısı açıldı” olarak yazılan yazılar öğrencinin resmini desteklemektedir (Yurttadur, Bayrakdar, Gürbüz, 2022; 1271).

## SONUÇ

Sonuç olarak; kültürlerarası etkileşimle sanat eğitimi dikkate alındığında çevresiyle paylaşımında bulunabilen, öğrenmeyi ve bilginin önemini kavrayabilen, araştıran, düşünen, üreten, sorgulayan, olayları çok yönlü bir bakış açısı ile değerlendirebilen, yaratıcı ve kendine güvenli çocukların yetişeceği ortamlar sağlamaktır. Çocuklar farklı kültürlerin içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarında ya da farklı kültürlerdeki çocuklarla paylaşımında bulunmadıklarında, davranışları ve inançları anlamlandırmada güçlük çekmektedir. Bu doğrultuda çocuk, kendi değerlerini ölçüt kabul ederek kendine göre tanımlamaktadır. Çocukların kültürel bilgileri farklı kültürlerle etkileşimi etkileyen unsurlar içinde önemli bir yer tutmaktadır. Onların eğitimlerinin bireysel, ulusal, bölgesel ve evrensel dengeler üzerinde kurulmuş özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, çok kültürlülük, çok dillilik, problem çözme ustalığı kazanma gibi hedeflere yöneltilmesi önem taşımaktadır.

Çok kültürlü sanat eğitimi, çocuklarda, duygu yoğunluğu, düşünme ve empati kurma becerisi kazandırmayı sağlayan ve kültürel farkındalığı arttıran bir eğitimidir. Ayrıca eğitimde karşılaşılan olumsuzlukları azaltmak için, çok kültürlü eğitim etkinliklerine yer verilirken, bireyin farklı kültürleri tanımasının yanında kendi kültürüne de hâkim olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çokkültürlü sanat eğitimi, çocuklara kültürler arasındaki anlayışı ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı da sunmaktadır. Çocuklar için hem bir iletişim hem de duygularını yaşam biçimidir. Çocuklar sanat eğitimiyle toplum içinde bir birey olarak kültür ve sanat değerlerine sahip çıkmaya, evrensel değerleri korumaya, paylaşmaya dolayısıyla uluslararası etkileşime bağlı yönünü ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar fikirlerini, duygularını özgür olarak resimlerine yansıtmaktadır.

## KAYNAKÇA

Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. *Focus on Elementary*, 12(3).

Ateş, E., AYTEKİN, H. (2020). Multiculturalism and Foreign Language Education in A Globalized World, *OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15(26). <http://opusjournal.net>

Azılıoğlu, K., Yılmaz, M. (2021). Toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitimine yansımaları. *JRES*, 8(2), 443-461. <https://doi.org/10.51725/etad.1034600>

Bağlı, M., Özensel, E.(2013). Çokkültürlü Vatandaşlık, Konya: Çizgi Kitabevi.

Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.

Berry, J., W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 697–712, p. 701.

Beyoğlu, A. Per, M. Ergin, D.Y. (2017). Analysis of the Perception of Pre-School Children on Location in, *Researches on Science and Art in 21st Century Painting*, (Edt. H. Arapgirlioğlu, A. Atık, R. E. Elliott, E. Turgeon). Ankara: Gece Kitabevi.

Bozkurt, V. (2012). Değişen Dünyada Sosyoloji: Temel Kavramlar, Kurumlar. (8.baskı). Bursa: Ekin.

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 34: 27-40.

Çakır, M. (2003). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-58.

Doğan, C. (2017). Çok Kültürlülükte Toplum Tercümanlığının Önemi, *Akademik Bakış Dergisi*, S. 64, Kasım-Aralık 2017, ss. 57-68, <http://www.akademikbakis.org>

Duverger, M. (2004). Siyaset sosyolojisi. (Çev. Ş. Tekeli). İstanbul: Varlık Yayınları.

Erden, M., Akman, Y. (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.
- Gürbüz, A., Kartel, M. E. (2023a). Özel Eğitim Öğrencilerinin Resimlerinin Mekân Kavramı Açısından İncelenmesi, 15. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, İstanbul: Gürbüz, A., Kartel, M. E. (2023b). Çizgi Filmlerin Özel Eğitim Öğrencilerinin Resimlerine Yansımalarının İncelenmesi, 15. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları, [www.guvenplus.com.tr](http://www.guvenplus.com.tr)
- Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları, [www.guvenplus.com.tr](http://www.guvenplus.com.tr)
- Güvenç, B. (2002). Kültürün ABC'si, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kartarı, A. (2006). Farklılarla Yaşamak Kültürlerarası İletişim, Ankara: Ürün Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak. Ankara: Pegem.
- Kongar, E. (2001). Küresel terör ve Türkiye. İstanbul: Remzi.
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 217-224. doi:10.1080/07256868.2012.649529.
- Oğuz, E. (2015). Günümüz sanatından güncel kesitler: Küreselleşmenin Sanata etkileri, postsanat, ilişkisel sanat ve temellük sanatı hakkında. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2), 72-87. <https://doi.org/10.20488/austd.36081>
- Özlem, D. (2000). Kültür bilimleri ve kültür felsefesi. İstanbul: İnkilap.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. London: Continuum.
- Tekin, Z. (2022). Kültür Aktarımında Çizgi Filmlerin Önemi: 'Kral Şakir' Çizgi Filmindeki Evrensel ve Milli Değerler, *Veche*, 1(1).
- Tural, S., K. (1994). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yanık, C. (2013). Dünya ve Türkiye'de Çokkültürlülük. Bursa: Sentez.
- Yeşildal, H. (2012). Toplumsal değişme ve küreselleşme. (Edt. N. Suğur). *Sosyolojiye giriş içinde* (s. 67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yurttadur, O., Bayrakdar, T., Gürbüz, A. (2022). "İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinin Renk Kullanımı Açısından İncelenmesi". *ulakbilge*, 79, s. 1265–1278. doi: 10.7816/ulakbilge-10-79-06



## ÖZGEÇMİŞ

### **Prof. Dr. Aylin Gürbüz**

Edirne doğumlu olan (Beyoğlu) Gürbüz, 1994 yılında Edirne Lisesi'nden mezun oldu. Resim sanatına olan tutkusuyla özel yetenek sınavlarına giren sanatçı, sınavları kazanarak eğitimine başladı. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programını, Eğitim Fakültesi ve Bölüm birincisi olarak tamamladı. 2004 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başlayan Gürbüz yine aynı bölümde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2010 yılında ise doktora eğitimi için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne geçiş yaptı ve 2013 yılında mezun oldu. 2014 yılından itibaren Araştırma Görevlisi olarak Trakya Üniversitesi'nde çalışmaya devam etti. 2017 yılında aynı Üniversitede önce Dr. Öğretim Üyesi daha sonra Doçent oldu. 2018 yılında Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanı oldu ve 2024 yılına kadar görevini sürdürmeye devam etti. 2023 yılında profesör olarak göreve başladı.

### **Kişisel Sergiler:**

2007 Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Bölümü, Selimiye Yerleşkesi Sergi Salonu, Edirne

2008 “Doğanın Dinamizmi”, Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sanat ve Eğitim Merkezi, Güllapoğlu Yerleşkesi, Edirne

2008 "Ss. Cyril and Methodius" University Faculty of Pedagogy Skopje, Ohrid, Makedonya

2008 “Doğa Verileri”, “Second International conference on Advanced and Systemic Research” 13-15 Kasım 2008, Zadar, Hırvatistan

2008 “Ruha Yansıyanlar”, Trakya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı Sanat ve Eğitim Merkezi, Güllapoğlu Yerleşkesi, Edirne

2008 “Renklerin Dinamizmi”, Devlet Resim ve Heykel Müzesi Galerisi, Beyoğlu- İstanbul.

2014 “Doğa Verileri II”, Trakya Üniversitesi Mehmet Akif Ersoy Binası Sergi Salonu, Edirne.

2015 “Kılavuzun Günlüğü”, Artisan Sanat Galerisi, Nişantaşı, İstanbul.

2017 “Kılavuz ve Teoriler”, Edirne Devecihan Kültür Merkezi, Edirne.



2020 “Solo Art Show 315”, uluslararası online sergi, worldwide art movement.

2021 “İki Ülke İki Şehir” çevrimiçi fotoğraf sergisi, <https://trakya-sergi.artspheria.com/>

2023 Kişisel Exlibris Sergisi, Artmeezgallery, [www.artmeezgallery.com](http://www.artmeezgallery.com)

### **Prof. Dr. Oğuz Yurttadur**

Konya Taşkent'te doğdu. 2004 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2007 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Yüksek Lisans Programı'ndan mezun oldu. 2013 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Doktora Programı'ndan mezun oldu. 2017 yılında Doçent, 2022 yılında Profesör oldu. Birçok ulusal ve uluslararası etkinlikte yer alan sanatçının üç ödülü, on iki kişisel sergisi bulunmaktadır.

### **Kişisel Sergiler:**

2009, I. Uluslararası Öğrenci Sempozyumu “Türk Dünyasından Esintiler” Sempozyumu Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, İstanbul

2010 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, Adana Çimento Sanat Galerisi, Adana

2013 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, Mersin

2013 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, Konya

2014 "Sorgu" Resim Sergisi, Yüksel Sabancı Sanat Merkezi, İstanbul

2015 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, Vakıfbank Sanat Galerisi, İstanbul

2017 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, 3. Contemporary Art Fair, Congre-sium Kongre Merkezi, Ankara

2017 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, Güray Müze / Avanos

2018 “Senfoni” Resim Sergisi, Galeri Artsürem, Ankara

2018 Oğuz Yurttadur Resim Sergisi, 4. Contemporary Art Fair, Congre-sium Kongre Merkezi, Ankara

2021 “Yolculuk”, Dokumapark Modern Sanatlar Galerisi, Antalya

2022 “Colors And Tracks Exhibition”, Ovidius Art Galery, Romanya

2023 “Türkiye Yüzyılı'nın Kahramanları” Resim Sergisi, Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Galerisi



# İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Özge Ruken ERGÜN<sup>10</sup>

## 1. İKİ DİLLİLİK

Dil, bir ulusu oluşturan bireyleri bir araya getiren en önemli unsurlardan biridir. Bireyler arasındaki iletişimi sağlayan dil, kültürel birliği pekiştirir ve ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelmelerini kolaylaştırır. Ortak bir dil kullanımı, ulusal birliği güçlendirmekle birlikte, toplumun çağdaşlaşma yolunda ilerlemesine de katkıda bulunur. Aynı zamanda dil, geçmişle gelecek arasında bir köprü işlevi görerek, toplumun kültürel mirasının geleceğe aktarılmasını sağlar (Aksan, 1971; Güneş, 1997; Alperen, 1989).

Dil, bilişsel süreçlerin vazgeçilmez bir parçasıdır ve düşünme, hatırlama, kavrama, dikkat ve algılama gibi önemli işlevleri destekler. Her çocuk, doğduğu andan itibaren, çevresindeki dil ya da dilleri öğrenme potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk döneminde, bir ya da birden fazla dili öğrenme süreci, sosyal etkileşimlerle şekillenir. Çocuk bu süreçte algı, dikkat, bellek ve problem çözme gibi bilişsel becerileri kullanarak dili doğal bir şekilde öğrenir. Bebekler, doğduklarında tüm sesleri çıkarabilme yeteneğine sahip olsalar da zamanla sadece çevrelerinde konuşulan dilin seslerini kullanmaya başlarlar. Bu süreçte, birden fazla dile maruz kalan çocuklar, aynı anda bu dilleri öğrenir. İki dilli çocukların dil öğrenme süreci, tek dilli çocuklarla benzer aşamalardan geçer. Fark, yalnızca çocukların farklı dil girdilerine maruz kalmalarından kaynaklanır (Watson, 1995). İki dil girdisine maruz kalan çocuklardan bazıları her iki dili etkili bir şekilde kullanabilirken, bazıları bir dili daha baskın kullanabilir. Hangi dilin baskın olacağı, çocuğun sosyal çevresinde bu dillere ne sıklıkta maruz kaldığına bağlıdır. Çocukların erken yaşta dil deneyimi kazanmaları, onların çevreye bakışını şekillendirir. Bu yüzden, çocukların hem dili öğrenebilecekleri hem de bu dilleri kullanarak sosyal etkileşimde bulunabilecekleri ortamların oluşturulması önemlidir. Çocuğun dil gelişiminde, çevresindeki sözel dilin kullanımı, dil yapılarıyla işlevleri arasındaki bağı keşfetmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, erken dönemde sağlanan kaliteli dil girdileri, çocuğun her iki dili öğrenmesi açısından kritik rol oynar. Sosyal çevrenin desteği ölçüsünde çocuğun iki dili de öğrenme kalitesi artar. Çocuk dil öğrenirken, ses birimleri, kelime yapıları, cümle kuralları gibi dilin temel yapılarını öğrenir. Çevresindeki nesnelere isimlerini, hislerin dil yoluyla ifade

---

<sup>10</sup> Dr. Öğretim Üyesi Şırnak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü  
ozgeruken@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-1514-8599

edildiğini ve dilin bir iletişim aracı olduğunu kavrar (İleri, 2000; Boyle, 2006; Shaw, 2007). Öğrendikleri kelimeleri, sosyal deneyimleri doğrultusunda anlamlandıran çocuklar, bu kelimeleri konuşmalarında kullanarak dil becerilerini geliştirir. Kelime dağarcığı, okuma becerileri açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle çocuğa okunan hikâyeler ya da betimlemeler, kelime dağarcığını artırır ve okuma becerilerini destekler.

Çokkültürlü toplumlarda çok dillilik, önemli bir olgu olarak ortaya çıkar (Lindberg, 2011). Türkiye, çok uluslu yapısı nedeniyle iki dilliliğin yaygın olduğu ülkelerden biridir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Zazaca, Arapça, Süryanice ve Kürtçe; Marmara Bölgesi'nde Balkan kökenli diller; Karadeniz ve İç Anadolu'da ise Kafkas dillerini konuşan ve eğitim hayatıyla birlikte Türkçe öğrenmeye başlayan çok sayıda iki dilli birey bulunmaktadır (Kesmez, 2015; Gökdağ, 2011). Bu durum, iki dillilik kavramının tartışılmasını gündeme getirmektedir. İki dillilik, bir kişinin ana dilinin yanı sıra başka bir dili de belli bir yeterlilik düzeyinde kullanabilme yeteneğidir (Çetin ve Polat, 2011). İki dillilikte önemli olan, bireylerin her iki dili de etkin bir iletişim aracı olarak kullanabilmesidir (Yazıcı, 2007).

#### İki Dilliliğin Avantaj ve Dezavantajları

Her çocuk, doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenme kapasitesine sahiptir. Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi, sosyal etkileşimlerle gerçekleşir. Çocuk bu süreçte dikkat, algı ve bellek gibi bilişsel becerilerini kullanarak dili doğal bir şekilde öğrenir. Bebekler doğduklarında tüm sesleri çıkarabilirken, zamanla sadece çevrelerindeki dilin seslerini kullanmaya başlarlar. Çift dilli çocukların dil öğrenme süreci, tek dilli çocuklarla aynı aşamalardan geçer. Ancak iki dil girdisine maruz kalan çocuklar, sosyal çevreleri gereği iki dili aynı anda öğrenirler (Watson, 1995). İki dili doğal yollarla öğrenen çocukların bazıları her iki dili etkili bir şekilde kullanabilirken, bazıları bir dili daha baskın kullanır. Çocukların hangi dili baskın kullanacağı, sosyal çevrelerinden aldıkları dil girdilerine bağlıdır. Çocukların çevrelerindeki dili öğrenmeleri, onların okuma ve yazma becerilerini de doğrudan etkiler.

İki ya da daha fazla dile sahip olmanın birçok avantajı ve bazı dezavantajları bulunabilir. İki dilli bireylerin, sosyal çevreleriyle tercih ettikleri dillerde etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri, farklı ülkelere seyahat ederek farklı kültürel deneyimler edinmeleri ve iş olanaklarına daha kolay erişebilmeleri, çok dilliliğin sunduğu önemli fırsatlardandır. Ayrıca, iki dilli bireylerin esnek ve yaratıcı düşünme becerilerinde tek dilli bireylere kıyasla daha avantajlı

olmaları, zihinsel ve bilişsel gelişimleri açısından önemli bir üstünlük olarak görülmektedir (Ağca, 2012).

İki dilli olmanın sınırlılıkları, özellikle kişinin anadili ile eğitim dilinin farklı olması durumunda eğitim dilini yeterince öğrenememesi ya da hem anadilini hem de eğitim dilini eksik öğrenmesi şeklinde görülebilir. Araştırmalar, anadili ve eğitim dili farklı olan çocukların her iki dilde de gerekli dil becerilerini tam olarak geliştiremediklerini ve okula başlama yaşında ne anadillerinde ne de eğitim dilinde tek dilli akranlarının dil ve düşünme seviyesine ulaşamadıklarını göstermektedir. Anadili, bireyin duygu, düşünce ve kavram gelişimi açısından kritik bir role sahiptir. Anadildeki kavram gelişimi, kelime bilgisi, dil bilgisi kuralları ve dilin yapısının anlaşılması, çocukların bu becerileri eğitim diline de aktarabilmelerini sağlar (İleri, 2000 ).

Cummins (2001), ikinci dilin kazanımının, anadildeki gelişim seviyesine dayandığını belirtmektedir. Anadilde yeterli bir gelişim düzeyine ulaşılmışsa, ikinci dilin öğrenimi daha kolay gerçekleşir. Baker (1993) de anadil gelişimini ileri düzeyde tamamlayan çocukların, eğitim dilinde okuma ve yazma becerilerini daha kolay edindiklerini savunmaktadır. Anadilde kazanılan kelime bilgisi, kavramlar ve okuma-yazma deneyimleri, iki dilli çocukların eğitim dilindeki başarılarını olumlu yönde etkiler. Ancak, çocukların henüz tam anlamıyla bilmedikleri bir dilde okuma-yazma eğitimine başlamaları, anadillerinde bir gerilemeye yol açabilir ve bu gerileme, ikinci dil öğrenimini de olumsuz etkileyebilir. Bu durumda, her iki dilde de yeterli düzeye ulaşamayan çocuklarda "yarım dillilik" olarak adlandırılan bir durum ortaya çıkabilir (İleri, 2000).

## 2.İKİ DİLLİ EĞİTİM

Çokkültürlülük, birden fazla boyuta ve çeşitli unsurlara sahip karmaşık bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Gollnick ve Chinn, 2013). Çok uluslu toplum yapılarının çokkültürlü yapılara dönüşümünü devlet politikası haline geldiği ülkelerde, eğitim sistemi bu yapıyı destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu yapı içinde, çok dilli eğitim önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır (Dolby, 2012). Her ne kadar çok dilli eğitim daha kapsayıcı görünse de, genellikle iki dilli eğitim olarak adlandırılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2013). Dil, bir kültürün devamlılığını sağlamak ve gelecek nesillere aktarmak için en temel araçlardan biri olarak kabul edilir. Toplumlar, kendi dillerini öğretmeyi kültürel kimliğin sürdürülebilirliği açısından kritik görmüş, bu uğurda ciddi gerilimler yaşamayı göze almışlardır. Dil, toplumların kendilerini ifade etme biçimi olarak şiirden romana, müzikten sanatın çeşitli alanlarına kadar geniş

bir etki alanına sahiptir ve toplumların anlam dünyasını yansıtır zenginleştirilmesi açısından vazgeçilmez bir değerdir (Edwards, 2010).

Modernleşmeyle birlikte gelişen ulus-devletler, miras aldıkları çokkültürlü ve çok dilli yapıları büyük ölçüde reddederek, ulusal kimlik çerçevesinde bir aidiyet geliştirme politikası benimsemişlerdir (Giddens, 1985). Bu ulusal kimlik, genellikle toplumsal farklılıkları kuşatacak nitelikte olmamış ve çoğunlukla toplumsal farklılıkları göz ardı etmiştir (Smith, 2009). Bu durum özellikle dil politikalarında belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Birçok ulus-devlet, eğitimde birliği sağlamak adına merkezi eğitim politikaları uygulamış, farklı etnik ve dini grupları ulusal kimlik altında birleştirmeyi amaçlamıştır (Karpat, 2007). Bu süreçte eğitim, bu asimilasyon politikalarının en önemli araçlarından biri olarak kullanılmıştır (May ve Hornberger, 2008; Cornell ve Hartmann, 1998).

Eğitim sisteminin tek tip kimlik ve bu kimliğe ait değerleri aktarmayı amaçlaması, etnik ve dini grupların bu dayatmalara karşı durmasına neden olmuştur. Özellikle azınlık grupları, merkeziyetçi ve tek tipçi eğitim sistemlerini reddetmiş ve çokkültürlü eğitimin yaygınlaştırılmasını talep etmişlerdir (Cummins, 1981). Günümüzde birçok ulus-devlet, eğitim sistemlerini azınlıkları ve farklılıkları da içerecek şekilde yeniden düzenleme yoluna gitmiştir. Azınlıkların kimliklerini koruma arzusu, devletlerin politikalarında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu süreçte, azınlık politikaları büyük ölçüde dil politikaları üzerine odaklanmıştır (Cummins, 2000). Azınlık dillerinin eğitim sistemine entegrasyonu, siyasi ve toplumsal gerilimlere yol açsa da, bu konu azınlık politikalarının öncelikli meselelerinden biri olmuştur (Banks, 2009; Cummins ve Hornberger, 2008).

### 3. İKİ DİLLİ EĞİTİM MODELLERİ

Azınlık dilleri ve eğitimi konusunda öncelikle ortaya atılan kavramlardan bahsetmek gerekmektedir. Bu kavramlar (anadili eğitimi, anadilde eğitim, iki dilli eğitim ve çok dilli eğitim) konu bütünlüğünü anlamamıza destek olacaktır. Bu kavramlardan ilki olan anadili eğitimi, bir dilin eğitim dili olarak kullanılmasından ziyade o dilin öğretilmesi anlamına gelir. Anadilde eğitim ise, o dilin eğitim dili olarak kullanıldığı bir modeldir, yani okul müfredatının tamamı veya bir kısmı o dilde verilir (Cummins ve Hornberger, 2008; Hornberger, 2012). İki dilli eğitim, öğrencilerin birden fazla dilde eğitim aldıkları bir modeldir (Banks, 2009). İki dilli eğitimde, öğrenciler hem toplumda çoğunlukta olan yani egemen olan dili hem de azınlık dilini eğitim dili olarak

kullanırlar (Dicker, 2003; Gonzalez, 2008). Çok dilli eğitim ise, birden fazla dilin eğitim dili olarak kullanıldığı daha geniş bir uygulamayı ifade eder.

Tüm bu kavramlara da baktığımızda, farklı etnik gruplara ait dillerin eğitim sistemine entegrasyonunun birçok farklı yöntemi bulunmaktadır (Mayer ve Akamatsu, 1999). Yapılan çeşitli uygulamalara bakıldığında, çokkültürlülüğü devlet anlayışına dönüştüren ve bunu eğitim sisteminin temel parçası olarak kabul eden ülkelerin, kendi toplumsal yapılarına uygun iki dilli eğitim modelleri geliştirdikleri görülmektedir (Gonzalez, 2008). Oldukça farklı iki dilli eğitim modelleri geliştirilmiş olsa da, bu uygulamalar arasında bazı ortak noktalar da tespit edilebilir (Cummins ve Hornberger, 2008). Burada kritik olan, iki dilli eğitimden beklenen sonucun ne olduğudur. Başka bir ifadeyle, iki dilli eğitim uygulamalarında asıl amaç, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek midir yoksa sadece sembolik adımlar atarak politik kaygıları gidermek mi? Eğer amaç, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek farklı dilleri hayatın çeşitli alanlarında kullanabilmelerini sağlamaksa, izlenecek yol buna göre farklılaşacaktır. Bu da, iki dilli eğitimin süresi ve kapsamını etkileyen temel unsurlardan biridir.

Genel olarak iki dilli eğitim sistemlerinde, iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlara erken çıkış ve geç çıkış modelleri de denilir (Mitchell ve Salisbury, 1999; Cummins ve Hornberger, 2008). Erken çıkış modellerinde, amaç erken çocuklukta dil gelişiminden faydalanmaktır. Eğitim sürecinin ilk birkaç yılında hem anadilde hem de egemen dilde eğitim verilir; ardından tamamen egemen dile geçilir. Örneğin, öğrenciler eğitim öğretimin ilk yıllarında (genellikle 2-3 yıl) hem Kürtçe hem de Türkçe eğitim alabilirler, ancak ilerleyen yıllarda eğitim tamamen egemen dilde yapılır. Burada amaç iki dilin de etkili kullanılmasını sağlamaktır. Geç çıkış modellerinde ise, iki dilli eğitimin süresi daha uzun tutulur ve eğitim öğretim sürecinin liseye ya da üniversiteye kadar uzanan bir dönemde iki dilli eğitim verilir. Burada amaç iki dilin de daha profesyonel bir şekilde öğretilmesini sağlamaktır (Crawford, 2000). Erken çıkış modelleri daha zayıf temelli olarak nitelendirilen bir modelken, geç çıkış modelleri daha köklü ve güçlü modeller olarak nitelendirilir. Erken ya da geç çıkış modelleri, iki dilli eğitim programının yoğunluğu ve bu eğitimden beklenen sonuçlar açısından iki dilli eğitim uygulamalarının niteliğini belirlemede önemli bir faktördür.

Farklı ülkelerde çeşitli sosyal, politik ve kültürel ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla iki dilli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında dört ana iki dilli eğitim modeli şunlardır:

### 3.1. Geçiş Modelleri

ABD ve Batı Avrupa ülkelerinde yaygın olarak uygulanan model geçiş modelidir ve özellikle göçmen nüfusunun yoğun olduğu ülkelerde tercih edilmektedir (Crawford, 1995). Bu modellerin temel özelliği, ilköğretim sürecinde anadilin yanı sıra egemen dilin de kullanılmasıdır. Ancak zamanla eğitim tamamen egemen dile kaydırılır. Genellikle en zayıf model olarak değerlendirilir.

Uygulama biçimlerinde önemli farklılıklar söz konusu olabilir. Eğitim süresi, anadil ve egemen dil arasında bu sürenin nasıl dağıtıldığı gibi noktalar bu modelin etkililiğini belirleyen faktörlerdir. İki dilli eğitim süresi anaokulundan başlayarak 4-5 yıl sürebilirken, bazı durumlarda bu süre 2-3 yıllı sınırlı olabilir. Ayrıca, anadilin eğitimde kullanılma oranı da değişiklik gösterebilir. Örneğin, anadil ve egemen dilin eşit şekilde kullanıldığı bir program, zamanla tamamen egemen dile geçişle sonuçlanabilir (Baker ve Jones, 1998).

### 3.2. İdame Modeli

İdame modeli, geçiş modeline göre daha güçlü bir modeli olarak değerlendirilir. Çünkü bu modelde, hem anadilin eğitimde kullanım süresi hem de oranı arttırılır. Genellikle İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde uygulanan bu modelin amacı, öğrencilerin sadece anadilini öğrenmesini değil, tüm akademik faaliyetlerini de anadilde gerçekleştirecek düzeyde dil yetkinliğine sahip olmalarını sağlamaktır (May ve Hornberger, 2008).

İdame modelinde, ilkokuldan yükseköğretime kadar olan eğitim sürecinde anadilin kullanılması mümkün olabilir. Bu model, özellikle büyük azınlık topluluklarının yoğun olduğu bölgelerde tercih edilir. Öğrenciler ilkokuldan itibaren anadilde eğitim alır, ancak bu oran eğitim kademeleri ilerledikçe azalır. Bunun nedeni öğrencinin ekonomik ve toplumsal başarıları için, egemen dilin öğretiminin temel bir unsur olarak görülmesidir (Cummins, 2000; May, Modood ve Squires, 2004).

### 3.3. Zenginleştirici Model

Zenginleştirici model, toplumsal kaynaşma ve etkileşimi teşvik eden bir iki dilli eğitim modelidir. Bu modelde, öğrenciler hem anadillerini hem de toplumsal olarak egemen dili eğitim dili olarak kullanarak akademik yaşamlarını iki dilde sürdürürler (Mayer ve Wells, 1996; Cummins ve Hornberger, 2008). Bu modeli diğerlerinden ayıran ve adını da veren farklı bir bakış açısı vardır. Burada toplumsal olarak egemen dildeki öğrencilerin de azınlık dillerini öğrenmeye teşvik edilir (Kaya ve Aydın, 2013).



Toplumsal hayatın da gerekliliğine göre özellikle eğitim hayatının ilerleyen yıllarında egemen dil genellikle en yoğun olarak kullanılan dil olur. Bu modelin en önemli özelliği toplumlar arasındaki etkileşimi artırması ve bunu zorla değil karşılıklı istek ve empati ile gerçekleştirmesidir (Juarez, Hurria, Uman ve Ferrell, 2013). Özellikle çokkültürlü bir yapıda olan Türkiye'de de uzun vadede uygulanabilir bir model olarak araştırmacılar tarafından düşünülmektedir (Kaya ve Aydın, 2013).

### **3.4. Miras Modeli**

Özellikle kaybolmakta olan diller ve kültürleri yaşatmak için önerilen bir modeldir. Bu modelde amaç kaybolma tehdidiyle karşılaşan bir dilin (örneğin Süryanice veya Aramice gibi) eğitim sistemine dâhil edilerek korunması ve sürdürülebilir hale gelmesidir. Bu sayede, kadim geleneklerin ve dillerin yaşatılması için daha fazla kişi bu dili öğrenecek ve kolektif belleğe dil yerleştirilecektir (Garcia, Zakharia ve Otcu, 2012).

### **3.5. Dil Hakları**

Çeşitli uluslararası sözleşme ile dil hakları güvence altına alınmıştır (Del Valle, 2003). Bu metinlerde, azınlık dillerinin korunması için tavsiye niteliğinde kararlar alınmış ve hükümetlerin de bu kararları uygulamaları istenmiştir. Türkiye, bu tür anlaşma ve sözleşmelere genelde şerhler koyarak imzalamıştır. Ancak pek çok ülke, çeşitli modellerle iki dilli eğitimi eğitim sistemlerine dâhil ederek bu dillerin korunmasını sağlamıştır (Del Valle, 2003; Salaberry, 2009).

Dil hakları konusunda temel alınan metinler ise Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi, Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşmasıdır (Kaya ve Aydın, 2013). Bu metinler azınlık hakları konusunda kesin ibareler barındırsa dahi Türkiye tarafından çoğunlukla uygulanmamıştır (Coskun, Derince ve Ucarlar, 2010).

Türkiye, azınlık grup tanımlamasını etnik temelde değil, dini temelde Lozan Anlaşması hükümlerine dayandırarak yapmaktadır (Oran, 2005; Ortaylı, 2010). Bu durum ise toplumsal yapıda çeşitli sorunlara neden olmuştur. Dini olarak Müslüman olup, azınlık konumundaki gruplar için belirsizlik durumu ortaya çıkmıştır. Gayrimüslim azınlıklar olmamaları nedeniyle, ana dilleri Türkçe olmamasına rağmen azınlık haklarından mahrum bırakılmışlar ve kendi anadillerini eğitim dili yapamamışlardır (Kaya ve Aydın, 2013). Bu konuda en çok sorun yaşayanlar ise büyük bir etnik grup olmalarına rağmen,

kendi dillerinde eğitimin önünde yasal engeller bulunan Kürtlerdir (Coskun ve diğerleri, 2010).

## 4. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMDEKİ SORUNLARI

### 4.1. Türkiye ve İki Dilli Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti, bir ulus-devlet olarak, çokkültürlü Osmanlı mirası üzerine kurulmuştur. Ancak devletin Türk etnik kimliğine dayalı bir sistemle tasarlanması, önemli sorunlara yol açmıştır. Türkiye'nin ulus-devlet ideolojileri, Türk kimliğine dayalı bir devlet yapısı oluşturarak bunun toplum tarafından benimsenmesini hedeflemişlerdir (Mahçupyan, 1999). Bu yaklaşım, diğer dil ve kültür gruplarına mensup bireyler tarafından benimsenmemiş ve çeşitli itirazlara neden olmuştur (Kaya, 2005). Dönem dönem çeşitli alanlarda sorunlar dile getirilmesine rağmen en çok eğitim konusundaki itirazlar sürekliliğini korumuştur.

Başta Kürtler olmak üzere, çeşitli Müslüman azınlıklar tarafından anadilde eğitim hakkı talep edilmeye başlanmıştır (Coskun ve diğerleri, 2010). Osmanlı Devleti, bu gruplara dini ve etnik kimliklerini koruyacak şekilde otonomi tanımıştır. Bu bağlamda, her grup dillerini eğitim dili olarak kullanabilmiş ve böylece kültürel farklılıklarını koruyabilmiştir (Karpat, 2002). Doğu medreselerinde de çeşitli dillerde eğitim verilmiş ve Kürtçe, bir eğitim dili olarak kullanılmıştır (Kaya ve Aydın, 2013).

Günümüzde, birçok devlet çoğulcu yapılarından dolayı çokkültürlülüğü devlet politikası haline getirmiştir (Gollnick ve Chinn, 2013). Devlet politikası haline gelen çokkültürlülük çok dilliliği de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, özellikle azınlık grupların entegrasyonu için farklı diller eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Böylece eğitim yoluyla farklı etnik grupların o topluma aidiyet duygusu geliştirmeleri sağlanmıştır (May, 1994). Çoğulculuğu benimsemeyen uluslar, toplumsal gerilimler ve siyasi zorluklarla karşılaşabilir (Cornell ve Hartmann, 1998). Türkiye'nin de farklı etnik gruplar arasında aidiyet duygusunu geliştirmek için çoğulcu bir politika izlemesi gerekebilir. Çokkültürlülük çoğulcu anlayış temelli olduğu için diğer kültürlerin de toplumsal zenginlik olarak kabul edilmesini sağlar. Toplumsal etkileşim ve beraber yaşama zeminini oluşturur. Bunun temeli de eğitim yoluyla atılabilir.

Dil, kültürün önemli bir taşıyıcısı ve koruyucusudur. Bu nedenle toplumları oluşturan her bir ulusun kendi dilini kullanması o dilin nesilden nesile aktarılması önemlidir. Bu sayede o dil korunur ve gelişir (Kaya ve Aydın, 2013). Anadilde eğitimin akademik başarı üzerindeki etkileri, yapılan araştırmalarla

desteklenmektedir. Yapılan araştırmalarda anadilini belirli bir eğitim sisteminde öğrenen ve öğrendiği dili kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cummins ve Hornberger, 2008). Ayrıca, anadilde eğitim, öğrencilere özgüven kazandırmakta ve toplumsal aidiyeti güçlendirmektedir (Ortaylı, 2010; Brutt-Griffler ve Varghese, 2004; Oran, 2005).

Eğitim sistemlerinde anadilde eğitim, her ülkenin resmi dili üzerine kuruludur ve bu sistemin bir görevi, tüm bireylerin ulusal dili etkin bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Türkiye'de anadilde eğitim sorunu üzerine yapılan bilimsel çalışmalar, 1970'lerin başından itibaren artmış ve bu konu çeşitli açılardan ele alınmıştır. Özellikle iki dilli çocukların karşılaştığı zorluklar, okumayazma öğreniminde yaşadıkları güçlükler gibi konuların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Öz, 1998; Dikmen, 1990; Sever, 1997; Gök, 1997; Gülleryüz, 1991; Demirel, 1996; Güneş, 1997; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997; Nas, 1999).

## **5. İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMDEKİ SORUNLARINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Çokkültürlülük, bireylerin her türlü özel durumunu (sosyal sınıf, yaş, etnik köken, engellilik durumu, dil, din ve kültürel farklılıklar) göz önünde bulundurarak bir arada yaşanmasını ifade eder. Bu özel duruma sahip bireylerin eşit şartlarda eğitim görmeleri ve okul ortamının buna göre yapılandırılması ise çokkültürlü eğitim sürecidir (APA, 2002; Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim ortamlarını oluşturulmasında beklenen bazı özellikler vardır. Bireylerin farklılıklarına saygı gösterilmesi, çocukların kültürlerarası duyarlılıklarının ve farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların bu eğitim ortamlarında yürütülmesi gerekmektedir (Mahiroğulları, 2005).

Kültürel farklılıkları tanıma, değerlendirme ve olumlu duygular geliştirme yeteneğine kültürlerarası duyarlılık denir. Bu özellikler bireyler arasında farklılıkların anlaşılmasına, onaylanmasına ve kabul edilmesine olanak sağlar. Toplumsal kabulü ve aidiyeti de geliştirir. Ayrıca, kültürlerarası duyarlılığı olan kişiler genellikle yüksek motivasyon, öz saygı, öz denetim, açık fikirli olma ve empati kurabilme özelliklerine sahiptir (Chen ve Starosta, 2000; Üstün, 2011; Balay, 2004).

Okul kültürünü öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte oluşturması ve koruması önemlidir. Özellikle farklı kültürel ortamlardan gelen öğrencilerin de bulunduğu okullarda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin doğru şekillerde olması önemlidir. Okul kültürünü oluştururken önemli olan,

farklı kültürlerin dikkate alındığı bir eğitim anlayışının oluşturulması ve bunun sürdürülmesini sağlamaktır. Burada öncülüğü eğitim programını uygulayan, değerlendiren ve en önemlisi öğrenme ortamını oluşturan öğretmenler yapmaktadır (Polat, 2009; Rengi ve Polat, 2014). Bunun için en temelden yani okul öncesi eğitimden itibaren fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı bir ortam ve demokratik bir sınıf yapısının sağlanması gerekir (Ünlü ve Örtten, 2013). Bunun için önce öğretmenlerin çokkültürlülüğü ve çokkültürlü eğitimi benimsemiş olması gerekir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları ve kültürel farklılıklara sahip öğrencileri etkili bir şekilde bir araya getirme becerisine sahip olmaları önemlidir (Rengi ve Polat, 2014). Bu nedenle, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının farklı kültürlere saygılı ve duyarlı bireyler olmaları desteklenmeli ve görev yapacakları bölgelere göre de donanımlı olmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, çokkültürlü eğitime yönelik yoğunlukta olarak çeşitli ölçek çalışmalarının varlığı tespit edilmiştir (Sharma, 2005; Tortop, 2014; Van Oudenhoven ve Van der Zee, 2002; Yavuz ve Anıl, 2010; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Başbay ve Kağncı, 2011; Cırık, 2008; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Özdemir ve Dil, 2013; Jimenez, Guzman ve Maxwell, 2014; Kaya ve Söylemez, 2014; Polat, 2009; Polat ve Barka, 2014). Ancak bu araştırmaların tek tip bakış açısıyla sınırlı olduğu söylenebilir. Çokkültürlülük çalışmalarında çocuğun yakın çevresinden başlanarak hem farkındalıkları hem de olaylara, durumlara yaklaşımları irdelenmelidir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin kültürel farklılıklardan gelen öğrencilere yönelik öğrenme ortamını düzenlemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Gay, 2002; Cırık, 2008; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Keengwe, 2010; Polat, 2009; Neuharth-Pritchett vd. 2001). Özellikle eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının katılımcı olduğu bir çalışmada, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları ancak uygulamada sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Smolen vd. 2006). Bu durum aslında çokkültürlülüğe dolayısıyla eğitimde beklenen iki dilliliğe yönelik sorunları gösterir niteliktedir. Bu sorunların çözülmesi için öğretmenlerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılıklarının artırılması ve bu öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik bilgi ve becerilerinin kazandırılması önemlidir. Bunlar öncelikle öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde sunulması gerekenlerdir. Dolayısıyla değişim ve dönüşümün önce eğitim yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültesinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Çokkültürlülüğü bilen öğretmen adayları atanacakları bölgelere göre eğitim ortamını uygun şekle getireceklerdir. Tüm

bunların yanı sıra iki dilli öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümleri kısıtlı da olsa gerçekleştirilebilir. Öğretmenin bölgenin diline hakim olması mevcut koşullarda işini kolaylaştıracak bir yöntemdir. Bunların hepsi kısanın vadeli çözümler olacağı gerçeğini de unutmamak gerekir bunun için özellikle politika yapımcıların iki dilliliğe yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanan iki dilli eğitim modellerinden uygun olanları Türkiye’de de kullanılabilir.

Özetle dil, bireylerin iletişimini sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi destekleyen, kültürel mirası gelecek nesillere aktaran ve bireylerin bilişsel gelişiminde temel rol oynayan önemli bir araçtır. İki dillilik, bireylere sosyal, bilişsel ve ekonomik avantajlar sağlarken, eğitim dilinin yetersizliği veya anadil ile eğitim dili arasındaki farklılık gibi dezavantajlarla da karşılaşılabilir. Türkiye’nin çokkültürlü yapısı, iki dilliliği yaygın bir olgu haline getirirken, bu durum eğitim sisteminde daha kapsayıcı politikalar geliştirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Erken yaşta sağlanan kaliteli dil girdileri ve bireylerin hem anadilini hem de egemen dili etkin bir şekilde öğrenmelerini destekleyen programlar, iki dilli bireylerin akademik başarılarını ve toplumsal uyumlarını artırabilir.

Sonuç olarak, iki dillilik, bireylerin yalnızca birden fazla dil bilme kapasitesini değil, aynı zamanda kültürler arası anlayışlarını ve toplumsal aidiyetlerini de güçlendiren bir fırsattır. Ancak, bu fırsatın değerlendirilebilmesi için eğitim sisteminin iki dilliliğe uygun olarak yapılandırılması ve uluslararası başarılı uygulamalardan esinlenilerek yerel ihtiyaçlara uygun modellerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, azınlık dillerinin korunması, bireylerin dil gelişimindeki eşitsizliklerin azaltılması ve çokkültürlü yapının toplumun tüm kesimlerine fayda sağlayacak şekilde desteklenmesi, Türkiye gibi çok etnik gruplu ülkelerde toplumsal dayanışma ve birlik için kritik öneme sahiptir. Eğitim sistemindeki bu tür düzenlemeler, farklı dillerin eğitim müfredatına entegre edilmesiyle çocukların her iki dilde de yetkin bireyler olarak yetişmesine olanak sağlayabilir.

## Kaynakça

Ağca, Ö. (2012). Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (1971), *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*, Ankara: A.Ü. Basımevi

Alperen, N. (1989), *Türkçe Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma Öğretmen Rehberi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>

Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual educational bilingualism*. Multilingual Matters Ltd. New York.

Baker, C. ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon ; Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

Boyle, E.A. (2006). The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skill. Doctoral Dissertation. John Hopkins University. UMI. Number:3213664.

Brutt-Griffler, J. ve Varghese, M. (2004). Bilingualism and language pedagogy. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

Chen, G. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, WA.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 27- 40.

Cornell, S. E. ve Hartmann, D. (1998). Ethnicity and Race : Making Identities in a Changing World. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.

Coskun, V., Derince, S. ve Ucarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye’de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır.

Crawford, J. (1995). *Bilingual education: history, politics, theory, and practice* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services.

Crawford, J. (2000). *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety*. Clevedon England ; Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto: OISE Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon England ; Buffalo N.Y.: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education*. Sprogforum, 19, 15-20.

Cummins, J. ve Hornberger, N. H. (2008). *Bilingual education* (2nd ed.). New York: Springer.

Çetin, M. ve Polat, Z. (2011). İki dilli ortamlarda Türkiye Türkçesinin öğretimi (Semerkand örneğinde). *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.

Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.

Del Valle, S. (2003). *Language rights and the law in the United States : finding our voices*. Clevedon, England ; Buffalo: Multilingual Matters.

Demirel, Ö. (1996), *Türkçe Programı Ve Öğretimi*, Şafak Matbaacılık Tic. Ltd.

Dicker, S. J. (2003). *Languages in America : a pluralist view* (2nd ed.). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.

Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation : the new empathy and social justice*. New York: Routledge.

Edwards, J. (2010). *Language diversity in the classroom*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.

Garcia, O., Zakharia, Z. ve Otcu, B. (2012). *Bilingual community education and multilingualism: beyond heritage languages in a global city*. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.

Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53, 106- 116.

Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Los Angeles, CA: University of California Press.

Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society*(9th ed.). Boston: Pearson.

Gonzalez, J. M. (2008). *Encyclopedia of bilingual education*. Los Angeles: Sage.

Gök, K. (1997). *İlkokuma – Yazma Öğretimi*, Elazığ: Elif Ofset Matbaacılık.

Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.

Güleryüz, H. (1991). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları.

Güneş, F. (1997). *Okuma – Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Minpa Matbaacılık Ve Tic. Ltd. Şti.

Hennayake, S. K. (1992). Interactive Ethnonationalism - an Alternative Explanation of Minority Ethnonationalism. *Political Geography*, 11(6), 526-549.

Hornberger, N. H. (2012). *Educational linguistics: critical concepts in linguistics*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.

İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğu’nun dil politikası ve Almanya’da okula giden türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa’da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Tdk yayınları. Sayı: 734.

Jimenez, M. R. M., Guzmán, N. A. ve Maxwell, G. M. (2014). South texas teachers' and leaders' perceptions of multicultural education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15(1), 1- 9.

Juarez, G., Hurria, A., Uman, G. ve Ferrell, B. (2013). Impact of a bilingual education intervention on the quality of life of Latina breast cancer survivors. [Research Support, N.I.H., Extramural]. *Oncol Nurs Forum*, 40(1), E50-60. doi: 10.1188/13.ONF.E50-E60

Karanlıktagezer, N. (1972). *Türkçe Bilmeyen Okullarda Türkçe Öğretim Rehberi*, Isparta: Yeni Matbaa.

Karpat, K. H. (1978). Ottoman Population Records and the Census of 1881/82-1893. *International Journal of Middle East Studies*, 9(3), 37.

Karpat, K. H. (2002). *Studies on Ottoman social and political history : selected articles and essays*. Leiden, The Netherlands ; Boston: Brill.



Karpat, K. H. (2007). Islam, secularism, and nationalism in modern Turkey. Who is a turk? *International Journal of Middle East Studies*, 39(2), 324-326. doi: Doi 10.1017/S0020743807070304

Kavcar, C.; Oğuzkan, F.; Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Ekip Grafik.

Kaya, I. (2005). Identity and Space: The Case of Turkish Americans. *Geographical Review*, 95(3), 425-440.

Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: UKAM.

Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11). 128-148.

Kengwee, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences, *Early Childhood Education*, 38, 197-204 doi.org.10.1007/s10643-010-0401-5

Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.

Lindberg, I. (2011). Çok dilli eğitim: İsveç'ten bir perspektif. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Edt.), *Çokkültürlü toplumlarda eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Mahçupyan, E. (1999). *Yönetemeyen Cumhuriyet*. İstanbul: Patika.

Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.

May, S. (1994). *Making multicultural education work*. Clevedon England ; Philadelphia: Multilingual Matters.

May, S. ve Hornberger, N. H. (2008). *Language policy and political issues in education*(2nd ed.). New York: Springer.

May, S., Modood, T. ve Squires, J. (2004). *Ethnicity, nationalism and minority rights*. Cambridge,UK ; New York: Cambridge University Press.

Mayer, C. ve Akamatsu, C. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 4(1), 1-8. doi: 10.1093/deafed/4.1.1

Mitchell, B. M. ve Salsbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of multicultural education*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Nas, R. (1999), Nasıl bir ilköğretim?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 231 (11-14)

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. ve Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269.

Oran, B. (2005). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mülkiyet Politikaları ve Gayrimüslimler. Türkiye'de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım, Uluslararası Konferans Tebliğleri. İstanbul.

Ortaylı, i. (2010). *Tarihin Sınırlarına Yolculuk*, İstanbul: Timaş.

Öz, F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara : Anı Yayıncılık.

Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

Polat, S. ve Barka, T. O. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38. doi.org/10.14689/ejer.2014.54.2

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135- 156.

Salaberry, M. R. (2009). *Language allegiances and bilingualism in the US*. Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*, Ankara: Özkan Matbaacılık.

Sharma, S. (2011). Multicultural education: teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5), 53-63.

Shaw, D. (2007). Home literacy activities as mean parental support for children's reading development. Doctor's Thesis the University Guelph.

Smith, A. D. (2009). *Ethno-symbolism and nationalism: a cultural approach*. London.

Smolen, L., A., Colville-Hall, S., Liang, X. ve Mac Donald, S. (2006). An empirical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in teacher education programs at four urban universities. *The Urban Review*, 38, 45-61.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 16-26.

Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çok-kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik-merkezilik düzeylerin etkileyen etmenler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Van Oudenhoven, J. P. ve Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694.

Watson, C. (1995). One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on: How To Talk To Their Child with Language.

Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13.

Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.

Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

## ÖZGEÇMİŞ

### **Dr. Öğretim Üyesi Özge Ruken ERGÜN**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinden lisans derecesini aldıktan sonra yine aynı üniversitede Sınıf Eğitimi Programı'nda yüksek lisans derecesini almıştır. Ayrıca Süleyman Demirel Üniversitesi'nde Sosyoloji Programı'nda ikinci yüksek lisans derecesini almıştır. 2019 yılında öğretim görevlisi olarak Şırnak Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı'nda görev yapmaya başlamıştır. 2022 yılında Marmara Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora derecesini almıştır. Şırnak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümüne doktor öğretim üyesi olarak atanmıştır. Akademik çalışmalarının yanı sıra Şırnak Üniversitesi Kadın ve Aile Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin müdür yardımcılığını da yapmaktadır. Dezavantajlı gruplar ve aileleri, farklı kültürel gruplar ve eğitimleri, göç çalışmaları ve kadın araştırmaları başlıca çalışma alanları arasında yer almaktadır.

# İKİ DİLLİ - ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aise OMER CHASAN ACHMET<sup>1</sup>, Stavros FRAGKOS<sup>2</sup>, Yeşim FAZLI-  
OĞU<sup>3</sup>, Aylin GEREKLİ<sup>4</sup>

## Giriş

Son yıllarda dünya çapında ikinci bir dil öğrenen çocuk sayısı hızla artmaktadır. İkinci dilde okuryazarlık becerilerini geliştirmek yalnızca göçmen çocukları için değil, aynı zamanda çoğunluk dilini konuşan çocuklar için de geçerlidir. Daha fazla göç, dil seçeneklerine dayalı alternatif eğitim programlarının artması ve küresel ekonomiyi yönlendirmek için çok dilliliğe yönelik artan taleplerin birleşimi, iki dilli deneyimin küçük çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini keşfetmeye yönelik yeni nesil araştırmalara yol açmıştır. (Goodwin ve Soyeon, 2011).

İki dilli çocukları değerlendirirken onların dil deneyimleri ve eğitim ortamları dikkate alınmalıdır. Araştırmacılar, çocukların okula başladıkları dil deneyimlerini dikkate almanın önemli olduğunu çünkü okul dışı ortamlarda iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların, okul ortamındaki durumları ile farklılık gösterebileceğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçlarının uygun şekilde yorumlanabilmesi için eğitim ortamına ilişkin bilgilerin belgelenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim dilini ve çocukların katıldığı eğitim programının türünü dikkate almak önemlidir. (Chang vd., 2009).

Azınlık grupların çocukları etnik kültürlerinden, topluluklarından veya aile karakterlerinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle öğrenme güçlükleri yaşamaktadırlar (Hammill, 1990). Özel eğitim alanındaki uzmanlar, dil gecikmesinin çocuğun iki dilliliğine (Baker, 2011) veya tek taraflı olarak bozuklukların varlığına atfedildiği şeffaf olmayan teşhisler yapılabilmektedir. Değerlendirme çocuğun özellikle dilsel ve kültürel olarak çeşitliliğe sahip bireysel profiline dayalı olarak özel tasarlanmalıdır (Owens, 2004).

---

<sup>1</sup> Uzm.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Engelli Çalışmaları Doktora Öğrencisi, aiseomer@yahoo.com, ORCID: 0009-0003-4415-3439

<sup>2</sup> Sosyal Eğitim Uzmanı, Democritus University of Thrace stfragkos@yahoo.gr ORCID: 0000-0003-1317-5451

<sup>3</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yesimfazlioglu@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3970-7084

<sup>4</sup> Uzm.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Engelli Çalışmaları Doktora Öğrencisi, gerekliaylin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7352-1769

## İki Dillilik

İki dillilik çok boyutlu ve karmaşık bir konu olduğundan, her bir iki dillilik vakasına benzersiz bir durum olarak yaklaşılması, tanımlanması ve incelenmesi çeşitli faktörler tarafından belirlenmektedir. İki dillilik; iki dillilerin konumuna, üretken faktörüne, dillerin hiyerarşi derecesine ve ayrıca sosyal işlevselliklerine göre belirlenen çeşitli boyutlarda bir olgudur (Kelley vd., 2006).

İki dillilik, bireyin kendi içinde bulunduğu ortamın koşullarına bağlı olarak iki farklı dili kullanabilme yeteneğini ifade etmektedir (Altarriba ve Heredia, 2018). İki dilin kullanımının rahat ve pratik amaçlarla gerçekleştirilmesidir. Özellikle, İngilizcenin de küresel bir dil olarak yaygınlaşmasıyla birlikte iki dillilik artık genç kuşaklar için bir koşul olarak kabul edilmektedir. Bialystok ve arkadaşları (2012), dünya nüfusunun %50'sinden fazlasının iki dilli olduğunu, Amerika ve Kanada'da ise insanların büyük bir yüzdesinin kişisel alanlarında ve kişisel etkileşimlerinde İngilizce dışında farklı bir dil kullandığını belirtmişlerdir. Avrupa ülkelerinde iki dillilik daha da yaygındır. Avrupa vatandaşlarının %56'sının iki dilli olduğu ve işlevsel olarak iki dilli vatandaşların nüfusun %99'una ulaştığı Lüksemburg'da olduğu gibi, Avrupa Birliği'nin bazı ülkelerinde de iki dillilik oranlarının yüksek olduğu tahmin edilmektedir (Bialystok vd., 2012). Bu durum, iki dilli bireylerin beyninin ve diğer bilişsel becerilerinin işleyişini anlama bağlamında bilim camiası tarafından araştırılmıştır. Nöroloji, Psikoloji ve Eğitim uygulamaları alanlarındaki araştırmacılar, özellikle modern çağda iki dillilik boyutlarının açıklanması üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda araştırmacılar iki dillilik olgusunun sosyal boyutunun incelenmesini de vurgulamıştır (Wei, 2020).

İki dillilik olgusu çok boyutlu ve çok biçimli olarak nitelendirilmektedir. Kampanarou'ya (2007) göre iki dillilik biçimlerinin sistemleştirilmesi genellikle üç kriterin yardımıyla yapılmaktadır. Birincisi; ikinci dilin edinildiği koşullar ve ikinci dil edinim yaşı, ikincisi; dilsel sembolleri ve bilimsel kavramları bağlama biçimi ve her bir sisteme sahip olma derecesi gibi dilsel kriterler ve üçüncüsü; iki dilli kişinin dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyolojik gelişimi üzerindeki etkisidir.

İki dilliliği tanımlamak için verilen çeşitli tanımlara bağlı olarak, iki dilliliğin birçok farklı türü veya çok farklı türde iki dillilik bulunmaktadır. İki dillilik, bir kişinin ikinci dili tam olarak kullanma yeterliliğini değil, kişinin bir dilin kullanımından kaynaklanan dil becerisinde (anlama, yazma, okuma veya konuşma) etkili bir şekilde işleyişini tanımlayabilmektir. Dinamik veya pasif iki dillilik ayrımına göre; dinamik iki dillilik ikinci dili (okuma, yazma veya

konuşma) yetkin bir şekilde kullanabilen kişiyi, pasif iki dillilik ise ikinci dili anlayan ancak konuşmakta zorlanan kişiyi tanımlamaktadır (Tsokalidou, 2012). Yunan literatüründe belirli iki dillilik türleri aynı zamanda aktif veya alıcı iki dillilik olarak da görülmektedir (Griva ve Stamou, 2018). Literatür incelendiğinde en fazla değinilen tanım ise bireyin birden fazla dili kullanma yeterliliğidir (Ertek ve Süverdem, 2020).

### Özel Eğitim

Hem ulusal hem de uluslararası literatür incelendiğinde, genel olarak kabul edilebilir özel eğitim tanımının benimsenmediği görülür. Bunun nedeni, verilen her tanımın hem bilim insanının teorik yönelimini hem de daha genel bir sosyal grubun ihtiyaçlarını karşılayan sosyal, eğitimsel, siyasal ve kültürel gibi gelişim alanlarındaki koşulları ve algıları göstermesidir. (Zoniou-Sideri, 1998).

Özel eğitim; belirli verilere ve öğretim yöntemlerine dayanan, bireysel, hedef odaklı ve yoğun bir eğitimidir (Engel, 1977). Özel eğitim; çocuğun özelliklerine, yeteneklerine, uyumuna ve kişiliğine göre edinilen ve kazandırılmak istenen becerilerin değerlendirilmesini dikkate alarak tasarlanan bir eğitim programıdır. Bu durumda özel eğitim normal sınıflarda veya gerek görüldüğü takdirde bazı özel eğitim merkezlerinde, evde veya hastanelerde uygulanabilir (Polychronopoulou, 1993). Özel eğitim; tipik gelişimin aksine farklı özellikleri, gereksinimi ya da üstün özelliği olan bireylerin becerileri yönünde yeteneklerinin en üst düzeye ulaşması, bağımsız, sosyal ve üretici bireyler olmasını amaçlayan ve sağlayan bilgi, yetenek ve tutumlara göre hazırlanmış olan eğitimidir (Ataman, 2005).

Yunanistan'da 3699/2008 sayılı kanuna göre özel eğitim zorunlu ve genel olarak eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu özel tanımda, devletin her yaştaki çocuğa gelişiminin her aşamasında ücretsiz özel eğitim ve öğretim sağlama sorumluluğu açıkça belirtilmiştir.

Özel eğitimin temel amacı, yararlı görüldüğünde müdahale etmek, herhangi bir engeli olan çocuğun doğrudan katılımına ve öğrenimine müdahale edebilecek her türlü engeli önlemek, bunlarla başa çıkmak veya azaltmaktır (Heward, 2011). Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin başkalarına karşı duydukları bağımlılığı azaltmak ya da ortadan kaldırmak, yaşamsal işlevleri karşılamada ve yaşadıkları topluma uyum sağlama yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Metin, 2012). Başka bir bakış açısına göre, özel gereksinimli bireylerin ilk başta “tanı ve değerlendirme” olmak üzere izlenen

adımların “tedavi”, “rehabilitasyon”, “eğitim” ve son olarak da “toplumsal yaşama katılım” olduğu belirtilmektedir (Baykoç, 2010).

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden farklı ihtiyaçlara sahiptir (Stasinou, 1991; Kırgın, 2007). Bu tür ihtiyaçların karşılanması için özel destek ve tedavi gereklidir. Koutroumanos da (1996) özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda çocuğun genel okuldan yararlanamaması durumunda, çocuğun ihtiyaçlarına göre özel olarak tasarlanmış ve düzenlenmiş bir eğitim programından yararlanması gerektiğini belirtmektedir.

Yunan Hükümeti'nin 3699/2008 sayılı kanununda, özel eğitim hedefleri şu şekilde belirtilir: a) engelli ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin kişiliğinin çok yönlü ve uyumlu gelişimi, b) olanak sağlamak için potansiyellerinin ve becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılması, genel okula dahil edilmeleri veya yeniden bütünleşmeleri, c) yeteneklerine göre eğitim sistemine, sosyal hayata ve mesleki faaliyetlere uygun entegrasyonu ve d) engelli öğrenci, engelli öğretmen veya ebeveynlerin tam olarak bir arada yaşama ve eşit sosyal gelişim altyapılarına erişilebilirliğini sağlamaktır. Aynı kanunda, engelli ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kategorisine dilsel veya kültürel özellikler gibi dış etkenlerden kaynaklı olan düşük okul performansına sahip öğrencilerin dahil edilmediği vurgulanmaktadır.

Olivier ve Williams'a göre (2005), eğitimin özel yapılarda etkili olabilmesi için nitelikli uzmanların, bireyselleştirilmiş öğretim planlamasıyla belirli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Daha spesifik olarak, özel eğitimcinin olası çatışmalarla veya sorunlarla başa çıkabilmesi için yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Özel eğitimciler; belirleyici bir role sahip, öğrencilerinin kişiliğini şekillendiren, onlara daha geniş bir toplumla nasıl sorunsuz bir şekilde bütünleşeceklerini ve gerekli uygulamalarla bireylerin becerilerini mümkün olan en iyisi şeklinde geliştirmelerine yardımcı olan uzmanlardır (Vlachou, 2006).

### **Özel Eğitimde Değerlendirme**

Değerlendirme; bir faaliyete, nesneye veya kişiye belirli bir değer atfetmek olarak nitelendirilir ve farklı kriterlerin yanı sıra bir yönteme dayanmaktadır. Eğitim sistemi bağlamında eğitsel değerlendirme buna göre sunulmaktadır. Belirlenen hedefler ve metodoloji ile karşılaştırıldığında, bir öğretim ve pedagojik aktivitenin işlevselliğini ve sonucunu sistematik olarak belirler (Konstantinou ve Miller, 2020).



Bloom'a göre üç temel değerlendirme türü bulunmaktadır (Bloom ve Madaus, 1971). Tanısal değerlendirme; öğrencinin ön bilgisini, iç motivasyonunu ve potansiyel sorunlarını özetlemeyi amaçlar. Sonuçlara göre öğretmen kullanacağı pedagojik yöntemleri her öğrencinin mevcut bilgi, beceri, yetenek ve bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlar (Konstantinou ve Miller, 2020). Biçimlendirici değerlendirme; öğrenciye verilen teşvik ve geri bildirimine dayanır, bilgilendiricidir ve ilgili eğitim hedefine ulaşmak için çocukların ilerlemesini kontrol etmeyi amaçlar. Söz konusu kontrolün öğretmen için eğitim hedeflerini belirlemede yararlı olduğu düşünülmekte ve konuyu değiştirme, yeniden tanımlama ve önceliklendirme yoluna ulaşması için hem veri toplanmasına hem de bilgi ve sonuçların ölçülmesine önemli katkıda bulunmaktadır. (Anderson ve Faust, 1973). Nihai değerlendirme, öğretmen tarafından baştan itibaren 'nihai hedefler' olarak belirlenen ve seçilen öğretim ve pedagojik hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek ve sorgulamak için kullanılır. Her değerlendirme türünün niteliği, amacı ve işlevi farklı olsa da bu üç türün bir bütün olarak sunulması ve aralarında bir sürekliliğin olması gerekmektedir.

Değerlendirme sürecinde disiplinler arası ilkesini gerçekleştirmek için söz konusu interdisipliner ekibi oluşturan uzmanların şunları dikkate alması gereklidir: a) sosyal ve gelişimsel bilgiler, b) zihinsel becerilerin değerlendirilmesi, c) sözlü dilin değerlendirilmesi, d) öğrenme düzeyinin değerlendirmesi ve matematik okur yazarlığı ayrıca ayırıcı tanı prosedürü gerekirse çocuk psikiyatrik değerlendirmesi ya da konuşma terapisi gibi diğer uzmanlarla da bireysel değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir (Berninger, 2001). Değerlendirme sürecinde birden fazla ve çeşitli kaynaktan bilgi toplanarak ve tartışılarak, öğrencilerin ne bildiği ve daha fazla ne yapılabileceği konusunda derinlemesine bir anlayışla, öğrencilerin eğitim deneyimi yoluyla öğrenmelerini sağlamak amaçlanmalıdır (Huba ve Freed, 2000).

#### Yunanistan'da Tanısal Değerlendirme Süreci

Yunan Hükümeti'nin 4823/2021 sayılı kanununda; 18 yaş altı öğrencilerin değerlendirilmesi, Eğitim Bakanlığı kurumuna ait olan (KEDASY) Disiplinlerarası Değerlendirme ve Danışmanlık Destek Merkezleri tarafından yürütülmektedir. Çalışmaları öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra eğitim sisteminin ihtiyaçlarını da tespit etmeye odaklanmaktadır.

Değerlendirme süreci temel olarak öğrencilerin yaşadığı zorlukların yanı sıra potansiyellerinin tanımlanmasına da odaklanmaktadır. Bu durum değerlendirmenin tıbbi nitelikte olmadığı, esas olarak eğitim amaçlı olduğu anlamına gelir (4823/2021, 3699/2008 sayılı kanun). Değerlendirme merkezi etiketleme ve gruplandırmadan kaçınmaya çalışmakla birlikte, her çocuğun

benzersizliğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin, doğru eğitim aldıklarında hak ettikleri başarıya ulaştırabilecek güçlü yönleri aranmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin zorlukları şu kategorilere ayrılarak; zihinsel engeli olmak, görme engeli olmak, işitme engeli olmak, nörolojik ve ortopedi engeli olmak, ciddi sağlık sorunları olmak, konuşma ve dil sorunları olmak, özel öğrenme güçlükleri olmak, karmaşık bilişsel, duygusal ve sosyal zorlukları olmak, otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel bozuklukları olmak, çoklu engelliği olmak ve diğer zorluklar olarak belirtilmektedir.

Değerlendirme merkezi uzmanlarının (sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve özel eğitim öğretmeni) yaklaşımı iş birliğine dayanmaktadır. Uzmanlar ilk olarak aile ortamının sağladığı bilgilere odaklanmaktadır. Psikologlar, psikometrik testler ve zekâ testleri uygulayarak çocuğun zihinsel işlevsellik düzeyini ölçmeden sorumludur. Özel eğitim öğretmenleri ise, öğrencinin öğrenme profilini inceleyerek onun işleyişinin sınıf arkadaşlarının ortalaması ile arasındaki farkı incelemektedir (Chrysoula, 2020).

KEDASY; okul sistemine, performansına, notlara, başarılarına ve eğitim konusuna, ebeveynler ve okul arasındaki iş birliği sorunlarına, çocukların ve okul topluluğu üyelerinin eğitimine odaklanmaktadır. İnterdisipliner uzmanlar ayrıca, okul terk etme veya okuldaki şiddet olayları, akran zorbalığı konuları ile de ilgilenmekte ve desteklerde bulunmaktadır. Sorumluluklarının en önemli kısımlarından biri, özel kişiselleştirilmiş eğitim ihtiyacı olan öğrencilere ‘gölge öğretmen’ desteği sağlamayı onaylamaktır. Kurumun hedefleri niteliklidir ve bu da her öğrenciye gelişim fırsatlarının sağlanmasının ne kadar maksimum düzeyde sağlanabileceği anlamına gelmektedir. Amaç ve rol hususunda, bir öğrencinin okulda gölge öğretmen desteği alıp alamayacağını niceliksel olarak onaylamak veya onaylamamak değil, aynı zamanda çocuk için en iyi faydayı sağlamaktır. Son olarak, rolü gereği önerileri tamamen tavsiye niteliğindedir ve ebeveynler, çocukları için en uygun okul çerçevesinin yanı sıra gölge öğretmen desteğinden yararlanıp yararlanmayacağına da nihai olarak karar verecek olan kişilerdir (Chrysoula, 2020, Fragkos ve Bourelou, 2022).

Merkezin bir diğer işlevi ise Rodop ilindeki 25 okulun yaklaşık 12 uzman personel, psikolog ve sosyal hizmet görevlisinin çalışmalarını koordine ettiği Okul Eğitim ve Destek Ağları ile ilgilidir. Merkezin uzman personeli, hafta içi her gün farklı okulda görev yapmaktadır. Okulun bir bölümü olarak öğretmenlerle iş birliği içinde, daha fazla okulu desteklemek için hem bireysel hem de ekip olarak çalışmaktadırlar.

## İki Dilli Çocukların Değerlendirilmesindeki Zorluklar

İki veya çok dilli nüfuslarda dil bozukluklarının veya öğrenme güçlüklerinin erken ve doğru olarak belirlenmesi önemli olduğu kadar da çok güçtür. Bu konuda yapılan çalışmalar oldukça yenidir ve henüz belirli bir ölçme aracı ya da yönteminin, normal dil gelişimini doğru olarak ölçebildiğine veya atipik nüfuslarda doğru olarak tespit edebildiğine dair geçerli bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu tür çalışmalarda ağırlıklı olarak tek dilli örnekleme geçerlik, güvenilirlik ve norm bilgisi sağlanmış ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Bunun sakıncaları ve sınırlılıkları araştırmacıların önemle vurguladıkları bir konudur (Bedore ve Pena, 2008). İki dilli bireylerle kullanılmak istenen bir ölçme aracının da hedef bireylerden elde edilen bir örnekleme normal dil gelişimi veya bozukluğunu ayırt edecek bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması ve buna göre kullanım amacının belirlenmesi önemlidir.

Eğitsel değerlendirmenin ve tanılanmanın bireylerin eğitim yaşamını ve buna paralel olarak tüm yaşamını biçimlendirdiği göz önüne alındığında uygun eğitsel tanılanmanın önemi anlaşılmaktadır. Güvenilir ve aynı zamanda yararlı bir değerlendirme, takip edilen değerlendirme standartları, adil ve geçerli yöntemlerin kullanılması, güvenilir, interdisipliner ekibin kararlarının tutarlı olması, müdahalenin uygun şekilde güçlendirilmesi için güçlü yanların yanı sıra güçsüz yanlarının da tanımlanmasını sağlayan özelliklerde olmalıdır (DCSF, 2008). İki dilli bireylerin eğitsel tanılama sürecinde yetersiz ve uygun olmayan tanılama araçları kullanılması ve tanı kriterlerinin belirgin olmaması şeffaf tanılama için çok güçtür. Graham ve arkadaşlarına göre (2016), belirli bir nüfus için uyarlanmış testler, (Wechsler Zekâ Testi gibi) bazı durumlarda (örneğin göçmen olan nüfuslarda) tercümanlarla kullanılamaz. Yunanistan'da eğitsel değerlendirme için kullanılan iki ölçme aracıyla yapılan bir araştırmada; farklı öğrenme yeterliliğine sahip öğrencileri belirlemek için "Detroit Testi ve La-T-o II" testi kullanılmıştır ancak bu testlerin farklı kültürel ve dilsel yapıda olan çocuklarda (örneğin iki dilli çocuklar) uygulanmasının öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencileri belirlemede yeterli olmadığı vurgulanmıştır (Vouyoukas vd., 2017).

Baker (2001), çocukların öğrenme güçlüklerinin çocukla ve iki dillilik ile ilgisi olmayan alternatif nedenlerini; yoksulluk ve yoksunluk, sağlanan eğitim, öğrenmeyi engelleyen veya ilerlemeyi zorlaştıran okul ortamı, özgüven eksikliği, başarısızlık korkusu, çocuğun sınıf arkadaşlarıyla zayıf iletişimi ve yavaş öğrenme hızı olarak belirtmektedir. Ayrıca kültürel farklılıklar, okul ortamının sık sık değişmesi ve çoğu zaman bu öğrencilere yönelik olumsuz ayrımcılık da öğrenme güçlüğü imajının yüklenmesini desteklemektedir (Botsas

ve Sandravelis, 2014). Simos ve arkadaşları (2012), iki dilli öğrencilerin sorunlarının yalnızca aile ve sosyo-kültürel faktörlerden kaynaklanmadığını belirtmektedir. Ayrıca ikinci dilin daha az kullanılması gibi pratik ve psikopedagojik faktörlerin de bu çocukların akademik ilerlemelerine engel olabileceğini vurgulamaktadır.

Farklı kültürel kökenden gelen öğrencilerdeki belirli öğrenme güçlüklerini teşhis etme çelişkisi sorununun yanı sıra, teşhis için yanlış yönlendirme gibi teknik bir sorun da ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, iki dilli öğrenciler bazı zorluklarla karşılaştığında öğrenme güçlüğü teşhisine başvururlar ancak ya gerek olmadığı halde teşhis için çocuğu yönlendirirler (aşırı temsil), ya da öğrencinin yaşadığı zorlukları önemsemezler (yetersiz temsil) (Botsas ve Sandravelis, 2014). Aşırı temsil, kültürel azınlık öğrencilerinin teşhis veya özel eğitim programlarına eşit olmayan oranlarda yönlendirilmesini veya yerleştirilmesini ifade etmektedir (Artiles ve Trent, 2000). Okul bölgesindeki azınlık nüfusu ne kadar büyükse, bu öğrencilerin özel eğitimde temsili de o kadar fazla olur ve eğitimsel ders programları ne kadar büyük ve zor olursa aşırı temsil de o kadar fazla gözlemlenmektedir (Botsas ve Sandravelis, 2014, Fragkos, 2021). Gerçek şu ki, bugün bile pek çok eğitimci sıklıkla farklı kültürel bağlamlardan gelen öğrencileri “özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler” olarak nitelendirmektedir. Bunun sebebi çocukların özel öğrenme güçlüğünde görülen bazı özelliklerle benzerliğidir. Bunlar: a) yavaş okuma hızı, b) metindeki kelimelerin veya satırların tamamının atlanması, c) kelimelerin hatalı okunması (harf karışıklığı, harflerin atlanması veya eklenmesi), d) metni anlamada zorluklardır (Griva ve Stamou, 2014).

İki dilli öğrencilerin davranışları ve özellikleri ile özel öğrenme güçlüğü'nün bazı özellikleri arasında karışıklıklar olabilmektedir. Örneğin; temel yazım kurallarındaki hatalar, harflerin atlanması, ters çevrilmesi veya eklenmesi, dağınık el yazısı, harf sıralamasında hatalar ve tek, iki veya çok heceli sözcüklerdeki sesleri ayırt etmede zorluklar. Yaşadıkları bu zorluklar onların yanlış harfler kullanmasına veya hatalı vurgulamalarına neden olabilir. Grafo-fonemik eşleşmedeki zorluklar nedeniyle yazmada hatalar yapabilirler. Otomatiklik gerektiren etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sorunlar (örneğin sözel veya sayısal dizilerin akılda tutulması) ve özgüven eksikliği, duygusal dengesizlik, kişilerarası ilişkilerde zorluklar gibi sosyo-duygusal ve davranışsal sorunlar gözlemlenmektedir.

Öğretmenin iki dilli öğrenciyi sınıflandırmadan önce dikkate alması gereken faktörler şunlardır: a) iki dilli öğrencinin sorunu uzun süreli ise, yani başlangıçta ikinci dilde sorun yaşayan öğrencinin belli bir zaman diliminde dil

becerilerini geliştirmeyi başarıp başaramadığı b) Öğrencinin 'zorlandığı' alanda doğrudan eğitim almış olması ve belirli bir süre içinde herhangi bir gelişme göstermemesi, c) Zorluğun iki dilli öğrencinin akademik gelişimini/okul performansını kesintiye uğratarak uğratmadığı, d) Öğrencinin sözlü ve yazılı becerilerinde simetrik bir gelişme gösterip göstermediği (örneğin, tatmin edici sözlü becerilere sahip ancak yazılı becerilerde yetersizlik), e) Öğrencinin bir günden diğerine istikrarlı veya tutarsız okul performansı gösterip göstermediği ve f) Zorluklarının her iki dilde de belirgin olmasıdır (Griva ve Stamou, 2014).

Özel eğitim gerektiren iki dilli öğrencileri belirleme çabası büyük ölçüde onların fonolojik becerileri, sözcüksel erişimleri, kısa süreli bellek ve öğrenilen dizileri (örneğin, yılın ayları) değiştirme becerileri gibi belirli faktörlerin değerlendirilmesine dayanmaktadır (Everatt vd., 2000). Özel Öğrenme Güçlüğü olan iki dilli öğrencilerin, ikinci dilde bile fonolojik farkındalık açısından tipik iki dilli akranlarından farklı olduğu ileri sürülmüştür (Everatt vd., 2004). Ayrıca birçok çalışma tipik iki dillilerin fonolojik farkındalık düzeyinde tek dillilerden farklılık göstermediğini bulmuştur (Stavrakaki vd., 2008).

#### İki Dilli Öğrencilerde Belirli Öğrenme Güçlüklerinin Geçerli ve Güvenilir Değerlendirilmesi İçin Öneriler

İki dilli öğrenciler, ikinci dilin yardımıyla hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle hızlı bir şekilde iletişim kurabilseler de bunu öğrenme süreçlerinde o kadar da kolay kullanamamaktadırlar. İki dilli öğrencilerin tanılama sürecinde eğitim sisteminin ilk kaygısı, okul yaşamları boyunca ilerleme olup olmadığının kontrol edilmesi olmalıdır. Böylece "ölçme-öğretme-değerlendirme" şemasının kullanılması, öğrencinin ilerleme seviyesini belirleyebilmektedir. Öğrencinin performansını geçmiş performansıyla karşılaştırmak için yapılan ilk, biçimlendirici ve son değerlendirme süreci, ilerlemenin ve zorlukların değerlendirilmesinin ciddi bir göstergesidir (Botsas ve Sandravelis, 2014).

Öğrencinin çalışmalarından birden fazla örneğin kullanılmasının yanı sıra aileden ve okuldan performansı ve davranışı hakkında alınan bilgilerin kullanılması da onun bilişsel işlevi hakkında zengin veriler sağlayabilir ve zorluklarını netleştirebilir (Botsas ve Sandravelis, 2014). Örneğin, bir dil klasörü ve kişisel bir günlük oluşturulması, her zaman biçimlendirici değerlendirmeyi amaçlayan değerlendirme araçları olarak benimsenebilir. Son olarak değerlendirme sırasında çocukların sosyo-ekonomik yaşam koşulları nedeniyle karşılaşılabilecekleri çeşitli psikolojik sorunlar ve çevrelerindeki olası ırkçı davranışlar da dikkate alınmalıdır. Bir yandan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik sınıflara haksız yere dahil edilmelerini önlemek, diğer yandan da

öğrenme güçlüklerini buldukları yerde tespit edip ele almak için özen gösterilmesi gerekmektedir (Agiakli ve Hatzidaki, 2000). Öğrencinin karşılaştığı zorlukların açık ve ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, iki dillilik ile belirli öğrenme güçlükleri arasındaki belirsizliği açıklığa kavuşturacaktır (Botsas ve Sandravelis, 2014).

İki dilli öğrencilerin yavaş dil gelişimi nedeniyle sözlü konuşmayı anlama ve üretmede sorunlar yaşadıkları bir gerçektir. Bu durum ağırlıklı olarak testlerde öğrencinin performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir; örneğin öğrencinin zekâ testlerindeki pratik zeka egzersizlerinde bile sözlü talimatları anlama gibi zorluklardan dolayı çok düşük performans göstermesi söz konusudur (Botsas ve Sandravelis, 2014). Bu nedenle iki dilli bir öğrenciyi değerlendirmenin temel kuralı, katıldığı öğretimle tam bir uyum içinde olmasıdır. Yani, eğer öğrenciye ana dilinde yazma öğretiliyse, o zaman ana dilinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, eğer birinci dilde önemli fonolojik farkındalık sorunları tespit edilirse, ikinci dilde de buna bağlı olarak ciddi sorunların yaşanması beklenmektedir (Lesaux ve Siegel, 2003). Açıkçası, eğer bu problemler doğrulanırsa, öğrencinin zorlukları iki dilliliğin ötesine geçebilir ve belirli öğrenme güçlükleriyle ilişkili olabilmektedir.

ABD'deki ulusal tahminler ve Batı dünyasındaki diğer ülkeler ne kesin bir tanımlama yöntemi ne de öğrenmenin tutarlı bir tanımının olmaması nedeniyle, ikinci dil öğrenenlerin öğrenme güçlükleri kategorisinde aşırı temsil edilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu ülkeler, özel eğitim ihtiyacı olan bu öğrencileri doğru bir şekilde belirlemek için daha iyi araç ve yöntemlere olan ihtiyacın altını çizmektedir (Bialystok, 1998).

Öğrenme gücüğü tanısı konduğunda öğrencilerin uyum sağlamasına ve gelişmesine yardımcı olacak uygun stratejilerin ve müdahalelerin uygulanması önem taşımaktadır (Dimitriadou, 2023). Öğrenmeyi destekleme ve çocukların özgüvenini geliştirme açısından kritik bir öneme sahiptir.

Öğrenme Gücüğü Olan Öğrencilere Yönelik Müdahale Stratejileri:

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP): Tanı konduktan sonra sıklıkla her öğrenci için bireyselleştirilmiş bir eğitim programı geliştirilir. Bu program, çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, ona kendi hızında öğrenme fırsatı veren özel öğrenme hedefleri ve stratejileri içermektedir.

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretmenler, eğitimi her çocuğun öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamak için farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanabilir. Bu; sözlü açıklamaları, görsel materyallerin kullanımını veya alıştırmaların tamamlanması için ekstra süre tanınmasını içermektedir.

Yardımcı Teknoloji: Yardımcı öğrenme yazılımı, uygulamalar ve çevrimiçi araçlar (yazım, okuma veya dinlemeye yardımcı programlar) gibi teknolojinin kullanımı, öğrenme gücünü olan öğrencilerin eğitim deneyimini büyük ölçüde geliştirebilmektedir.

Okul-Aile İş birliği: Öğretmenler ve ebeveynler arasındaki açık iletişim ve iş birliği, öğrenciyi öğrenme yelpazesinde desteklemek için çok önemlidir. Ebeveynlerin öğrenme ve müdahale süreçlerine aktif katılımı, okul ve ev arasında tutarlılığın korunmasına yardımcı olmaktadır.

Danışmanlık ve psikolojik destek: Öğrenme gücünü olan öğrenciler kaygı, düşük özgüven veya sosyal açıdan tek başına kalma gibi sorunlar yaşayabilir. Uzman psikologlardan danışmanlık desteği alarak bu sorunların çözümüne ve zihinsel sağlıklarına yardımcı olunabilir.

Günlük öğrenme stratejileri: Liste kullanma, bilgileri görselleştirme veya büyük görevleri daha küçük adımlara bölme gibi tekniklerle düzenleme, kişisel zaman yönetimi ve hafızayı geliştirme gibi becerileri geliştirmek etkili olabilmektedir.

Değerlendirme ve yeniden değerlendirme: Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve müdahale stratejilerinin yeniden değerlendirilmesi süreci önemlidir. Bu, öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğini ve mevcut stratejilerin etkili olup olmadığını veya uyarılma ve düzenlemelere ihtiyacı belirlemektedir (Dimitriadou, 2023).

## **Okulda Öğrenme Gücünü ve Sosyal Entegrasyon**

Öğrenme gücünü olan öğrencilerin okula sosyal olarak dahil edilmesi önemli bir zorluktur ve çocukların çok yönlü gelişimi için önemlidir. Öğrenme gücünü olan öğrenciler, akademik zorlukların yanı sıra sıklıkla akranlarıyla iletişimde zorluklar, tek başına veya düşük özgüven gibi sosyal sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadırlar (Juvonen vd., 2019). Uygun destek ve okulun sosyal yaşamına dahil edilmeleri psikososyal gelişimleri için hayati önem taşımaktadır. Sosyal entegrasyon zorlukları şu şekilde sıralanabilir:

Tek başına kalma ve dışlanma: Öğrenme gücünü olan öğrenciler, sınıfın veya sosyal etkinliklerin hızına ayak uyduramamaları nedeniyle sosyal dışlanma veya tek başına kalma, grup etkinliklerine katılmada veya arkadaş edinmede zorluk yaşayabilirler.

Özgüven yetersizliği: Öğrenme gücünü, özellikle başkalarının beklentilerini karşılayamadıklarını düşündüklerinde, genellikle çocukların öz saygısını etkiler. Bu durum cesaret kırıklığı, kaygı ve sosyal temaslardan kaçınmaya yol açabilir.

Önyargılar: Bazı öğrenciler ve öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında ön yargılara sahip olabilir, onları daha az yetenekli veya farklı görebilir, bu da sosyal tek başına kalma veya onlara karşı olumsuz tutumlara yol açabilir.

Sosyal beceriler: Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk, etkili iletişim, sosyal normları anlama ve empati gibi sosyal becerileri geliştirmede zorluk çeker, bu da onların akranlarıyla yakın ilişkiler kurmasını zorlaştırır (Qvortrup, ve Qvortrup, 2018).

Sosyal Katılımı Teşvik Etmeye Yönelik Stratejiler

Birlikte öğrenme: Grup etkinlikleri ve ödevler yoluyla öğrenciler arasındaki iş birliği, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini geliştirebilir, sosyal katılımlarını ve arkadaşlıklarını geliştirebilir. Birlikte öğrenme; iletişim ve problem çözme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur.

Farkındalık ve kabul: Tüm okul topluluğunun öğrenme güçlüğü konusunda farkındalığı, bir kabul ve anlayış kültürünün geliştirilmesi için gereklidir. Eğitimciler öğrencilere kapsayıcılık ve dayanışma gibi değerleri öğretebilir, çeşitliliğe saygıyı teşvik edebilirse de önyargıyı azaltabilir.

Öğretmen rehberliği: Öğretmenler, öğrencilerin sosyal davranışlarını izleyerek ve sosyal etkileşimlerde rehberlik sağlayarak, herkesin sınıf etkinliklerine katılımını teşvik ederek sosyal içermeyi desteklemede önemli bir rol oynayabilir.

Sosyal beceri programları: Sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan özel programlar, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için son derece faydalıdır. Bu programlar çocukların sosyal normları anlamalarına, iletişimi geliştirmelerine ve başkalarıyla nasıl etkili çalışacaklarını öğrenmelerine yardımcı olur.

Destekleyici ortam: Katılımı ve kabulü teşvik eden, yetenekleri ne olursa olsun tüm öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri bir okul ortamı, sosyal katılımın anahtarıdır. Bu hem farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin benimsenmesini hem de sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesini içerir.

Akran Desteği: İyi sosyal becerilere sahip öğrencilerin, öğrenme güçlüğü olan diğer öğrencilerin sınıftaki sosyal aktivitelere katılmalarına yardımcı olduğu akran destek programları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve özgüvenlerini güçlendirebilir (Koutsouris vd., 2020).

Okulda sosyal katılım, çocukların gelişimi için, kendilerini bir topluluğun parçası olarak hissetmelerine, olumlu ilişkiler geliştirmelerine ve destek alarak öğrenmenin zorluklarıyla yüzleşmelerine olanak tanımaktadır (Robo, 2014)



## SONUÇ

Öğrenme güclüğü olan iki dilli öğrenciler belirli zorluklarla karşı karşıyadır, ancak uygun öğretim stratejileri, bireyselleştirilmiş destek, öğretmenler, ebeveynler ve uzmanlar arasındaki iş birliği ile tüm potansiyellerini geliştirebilirler. Erken, doğru teşhis ve uygun müdahale, dil güclüğüünün öğrenme bozukluğuyla karıştırıldığı veya tam tersi durumların önlenmesi için kritik öneme sahiptir. İki dilli öğrenciler hem birinci dilde hem de ikinci dilde okul performanslarını etkileyen öğrenme güçlüklerine sahip olabilirler. Ancak iki dillilik nedeniyle, gerçek öğrenme güçlükleri ile karşılaştıkları doğal zorlukları arasında net bir ayırım yapmak bazen zordur. İki dilli öğrencilerde öğrenme güçlükleri yalnızca ikinci dilde değil, genellikle her iki dilde de ortaya çıkmaktadır. Doğru teşhis, iki dilli öğrencilerin dilsel ve kültürel çeşitliliğini dikkate alan değerlendirme araçlarının kullanılması ile gerçekleştirilebilir. Yanlış tanılamaları önlemek için teşhislerin her iki dilde uygulanan özel testlerle yapılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Agiakli, X. ve Hatzidaki, A. (2000). Όψεις της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μαμτζή, Μ. (Επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*, Αρχές-Προβλήματα-Προοπτικές, 71-80. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Yunan okulunda dilsel farklılığın yönleri. Antonopoulou, N., Tsaggalidis, A., Mamtzi, M. (Ed.) *Yabancı/ikinci dil olarak Yunanca öğretimi*, İçinde: İlkeler-Problemler-Beklentiler, 71-80. Selanik: Yunanca Dil Merkezi)
- Alamanos, H. (2016). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. (*Bir Yetişkin Eğitimcisi Olarak Özel Eğitim ve Orta Öğretim Okul Biriminin Müdürü* (Diplomatik tez, EAP). Yunanistan Açık Öğretim Üniversitesi'nin Kurumsal veri tabanından edinilebilir.)
- Altarriba, J., & Heredia, R. R. (2018). *An introduction to bilingualism*. New York: Routledge.
- Anderson, R. C., & Faust, G. W. (1973). *Educational psychology: The science of instruction and learning*. New York: Dodd, Mead.

- Artiles, A. J., Trent, S. C., Hoffman-Kipp, P., & López-Torres, L. (2000). From individual acquisition to cultural-historical practices in multicultural teacher education. *Remedial and Special Education, 21*(2), 79-120.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στην Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση (İki Dilliliğe Giriş ve İki Dilli Eğitim)* Atina: Gutenberg.
- Baykoç-Dönmez, N. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. İçinde Neçate Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim-1*, (13-25). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bedore, L. M., & Peña, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(1), 1–29.
- Berninger, V. W. (2001). Understanding the ‘lexia’ in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 51*, 21-48.
- Bialystok, E. (1998). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Development of Psychology, 24*, 560–567.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences, 16*(4), 240-250.
- Bloom, H. Madaus.(1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: MacGraw-Hill.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 60-79.
- Botsas, G., & Sandravelis, A. (2014). Foreign students with special educational needs: The case of special learning difficulties. *Katsaros, E. & Liakopoulou, M. (Eds.)*, 255-276.
- Chang, S. E., Kenney, M. K., Loucks, T. M., Poletto, C. J., & Ludlow, C. L. (2009). Common neural substrates support speech and non-speech vocal tract gestures. *Neuroimage, 47*(1), 314-325.
- Chrysoula, D. (2020). *Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης: Ιστορική αναδρομή, Οργανωτική δομή και Νομοθετικό πλαίσιο*(Eğitim ve Danışma Destek Merkezleri: Tarihsel İnceleme, Organizasyon Yapısı ve Yasal Çerçeve) (Doctoral dissertation, Selanik Aristoteles Üniversitesi).

- DCSF. Department for Children, Schools and Families, (2008). *The Assessment for Learning Strategy*. Nottingham, UK: DCSF.
- Dimitriadou P. (2023). Αξιολόγηση ενός μαθητή που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και οργάνωση διδακτικής παρέμβασης. (Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Değerlendirilmesi ve Eğitim Programı Düzenlemesi) *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 3(2).
- Engel, L. G. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science, New Series*, 196(4286), 129-136.
- Ertek, B., & Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E., & Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), 42-56.
- Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., & Gyarmathy, E. (2004). Issues in the assessment of literacy – related difficulties across language backgrounds a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27, 141-151.
- Fragkos, S. (2021). Disability, Unemployment and Social Inclusion: Social Professionals in the role of work consultants in Northern Greece.
- Fragkos, S., & Bourelou, V. (2022). Aspects of the Application of Social Work in Education and Students' Practice in the Profession of Social Worker. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(12), 1-5.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of dyslexia*, 60(2), 183-208.
- Graham HR, Minhas RS, Paxton G., (2016). Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review. *Pediatrics*. 2016;137(6):e20153994.
- Griva E. & Stamou A.G. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη. (*Okul Ortamında İki Dilliği Araştırmak: Eğitimcilerin, Öğrencilerin ve Göçmen Ebeveynlerin Bakış Açıları*. Selanik: Kyriakidis Yayınları.)
- Griva, E., & Papadopoulos, I. (2018). Educating Greek student-teachers to develop skills and strategies for teaching in multicultural classrooms. In *2nd International Research Conference "Internationalization of*

*Higher Education of Ukraine in Global Multicultural Space: State-of-the-art, Challenges and Perspectives”, Mariupol.*

- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84
- Heward, W. L. (2011). Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. Παιδιά με ειδικές ανάγκες - *Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, 6- 28. (Özel eğitimi anlamanın temelleri. Özel ihtiyaçları olan çocuklar. A. Davazoglou, & K. Kokkinos, (Ed.), *Özel eğitime giriş*, içinde (s.6-28). Atina: Topos.
- Huba, M. E., Freed, J. E., (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(9), 759-766.
- İpourgio Paidias, Ereunas kai Thriskeumaton- Ministry of Education, Research and Religious Affairs- Eğitim, Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığı (2008). 3699 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Atina
- İpourgio Paidias, Ereunas kai Thriskeumaton- Ministry of Education, Research and Religious Affairs- Eğitim, Araştırma ve Diyanet İşleri Bakanlığı (2021). 4823 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Atina
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Kampanarou, M. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. (Konuşma terapisinin tanısal sorunları) Atina. Ellin
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., and Naigles, L. R. Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006. 36 (6), 807-828
- Kırgın, T. (2007). "Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Konstantinou, I., & Miller, E. (2020). Investigating work-integrated learning and its relevance to skills development in degree apprenticeships. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(5), 767-781.
- Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 179-196.

- Koutroumanos, K. (1996). *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). (*Yunanistan'da özel eğitimin ve özel ihtiyaçları olan kişilerin uzun vadeli gelişimi*. (Doktora tezi, Atina Ulusal ve Kapodistriyan Üniversitesi).
- Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English, as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 482-494.
- McCardle, P., Mele-McCarthy, J., Cutting, L., Leos, K., & D'Emilio, T. (2005). Learning Disabilities in English Language Learners: Identifying the Issues. *Learning Disabilities Research And Practice*, 20(1), 1-5.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocuğun aileye katılımı. E. N. Metin (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar içinde*. Ankara: Maya Akademi.
- Olivier, M. A. J., & Williams, E. E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- Owens, Jr, R. E. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paleologou, N., Evangelou, O. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. (Kültürlerarası Pedagoji: Eğitimsel, Didaktik ve Psikolojik Yaklaşımlar) Atina: Atrapos.
- Polychronopoulou, S. (1993). "Pedia me Eidikes Anages" (Özel İhtiyaçlı Çocuklar). Atina: Cristodoulakos.
- Prokou, E. (2007). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. (Avrupa ve Yunanistan'da yaşam boyu öğrenmeye yönelik "hükümet stratejisi"). *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179-192.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 181-191.
- Sgoura, A., Manesis, N. ve Mitropoulou, F. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. (Mülteci çocukların kültürlerarası eğitimi ve

social integration: *Öğretmenlerin algıları. Diyaloglar!* Eğitim ve öğretim bilimlerinde teori ve uygulama).

- Simos, P., Sideridis, G., Mouzaki, A., Chatzidaki, A. & Tzeveleku, M. (2012). Vocabulary growth in a second language among immigrant school-aged children in Greece. *Applied Psycholinguistics*, 1-27.
- Skourtu, E. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. (Okulda iki dillilik) Atina: Gutenberg.
- Stasinou, D. (1991) *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)* {Yunanistan'da Özel Eğitim. Kurumlar ve Uygulamalar. Devlet ve Özel Girişimi (1906-1989)} Atina: Gutenberg
- Stavrakaki, S., & Chrysomallis, M. A. (2008). Language development in bilingual children with language disorders: The case of a French-Greek speaking child with Specific Language Impairment. In *Proceedings of the international conference: European year of intercultural dialogue: discussing with languages-cultures* (pp. 529-542).
- Tsokolidou, P. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης.* (İki Kişi İçin Yer: İki Dillilik ve Eğitim Sorunları.) Selanik: Zigos
- Tzouriadou, M. & Barbas, G. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες- Γνωστικές προσεγγίσεις. (Öğrenme Güçlüğü-Bilişselyaklaşımlar) <http://www.dyslexiagonis.gr/view.asp?ItemID=110&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16>
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*.
- Vouyoukas, C., Tzouriadou, M., Anagnostopoulou, E., Michalopoulou, L. E., (2017). Representation of culturally and linguistically diverse students among students with learning disabilities: a Greek paradigm. Sage Open. Special Issue: Student Diversity'.
- Zoniou -Sideri, A. (1998). *Οι ανάπηροι και οι εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της* (Engelliler ve Eğitim. Bir psikopedagoji yaklaşımı). Atina: Ellinika Grammata.
- Wei, L. (2020). Dimensions of bilingualism. In *The bilingualism reader* (pp. 3-22). Routledge.

**Özgeçmiş**  
**Uzm. Aise OMER CHASAN ACHMET**

Uzm. Aise OMER CHASAN ACHMET 25.03.1985 tarihinde Yunanistan'ın Gümülcine şehrinde doğmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Gümülcine Azınlık okullarında tamamlamıştır. 2003-2007 yılları arasında Thesalia Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Pedagoji Bölümünü tamamlamıştır. 2020 yılında Demokritos Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde «Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Özel Eğitim – Entegrasyon Psikopedagojisi» yüksek lisansını tamamlamıştır. 2022 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında doktora eğitimine başlamış ve halen devam etmektedir. 2007 yılından itibaren Yunanistan Devlet İlkokullarında Özel Eğitim öğretmeni olarak çalışmaktadır. Ek olarak 2008-20212 yılları arasında Çocuklar ve Yetişkinler Ruh Sağlığı Enstitüsü (P. Sakellaropoulos) Gümülcine Şubesinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. 2008 yılından itibaren KEDASY (İnterdisipliner Değerlendirme Danışmanlık ve Destek Merkezi / Eğitim Bakanlığı) kurumunda gönüllü olarak ana dili Türkçe olan çocukların tanı/teşhis esnasında tercümanlık ve eğitim değerlendirme alanında yardımcı olmaktadır.

**Sosyal Eğitim Uzmanı Stavros FRAGKOS**

Phd. Uzm. Stavros FRAGKOS Demokritos Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümü mezunu olup, yüksek lisans ve doktora eğitimini de aynı bölümde tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Rodop ilindeki KEDASY (İnterdisipliner Değerlendirme Danışmanlık ve Destek) merkezinde müdür olarak görev yapmaktadır. Mesleki deneyimi, son 20 yıldır özel eğitimini yanı sıra Sosyal Hizmet bölümündeki üniversite öğrencilerinin staj gözetimi ve desteklenmesini kapsamaktadır. Ayrıca son 5 yıldır Demokritos Üniversitesi Sosyal Hizmetler bölümünde, karşılaştırmalı sosyal hizmet, engelli ve yaşlıların sosyal entegrasyonu ve bunlarla ilgili uygulamalı eğitim dersleri vermektedir. Çalışmaları engellilik alanında olup, sosyal entegrasyon ve engelli kişilerin yaşadığı dışlanmaları ele almaktadır. Aynı zamanda Trakya Demokritos Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde mülteci çocukların eğitimiyle ilgili post doktor araştırmasını yapmaktadır.

**Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU**

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU 1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden mezun olmuştur. 1996 yılında İstanbul

Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ana Çocuk Sağlığı Programı'nda yüksek lisansını, 2004 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda doktorasını tamamlamıştır. 2005 yılında Yrd. Doç. olan FAZLI-OĞLU, 2008 yılında Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Bölümü'ne Doçent olarak atanmıştır. 2014 yılında ise okul öncesi eğitim dalında profesör olmuştur. Özel çalışma alanları; Montessori eğitimi, duysal entegrasyon çalışmaları, erken çocukluk eğitimi, oyun ve sosyal gelişim ile otizmli çocukların eğitimleridir. Çokkültürlü çalışmalar ve resimli çocuk kitapları, çocuklarda iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesi, aile eğitimi çalışma alanlarıdır. Alanı ile ilgili birçok yurt içi ve yurt dışı yayın ve projeleri mevcuttur. Post.Doc çalışmasını Yunanistan Patras Üniversitesi'nde resimli çocuk kitaplarında çokkültürlülük konusunda yapmıştır. Aynı zamanda Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve İnter Disipliner Engelli Çalışmaları Anabilim dallarının kurucu başkanıdır. Halen Trakya Üniversitesi İlköğretim bölüm başkanlığı ve İnter Disipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı başkanlığı ve Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevlerini yürütmektedir. Doğan ve Mert adında iki çocuk annesidir. Halen Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir.

### **Uzm. Aylin GEREKLİ**

Uzm. Aylin Gereklİ 26.05.1995 tarihinde Aydın'da doğmuştur. İlkokul ve ortaokul eğitimini Kuşadası'nda, lise eğitimini ise Söke Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlamıştır. 2013-2018 yılları arasında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim görmüştür. 2022 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. Aynı yıl Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında doktora eğitimine başlamış ve halen devam etmektedir. Özel çalışma alanları; özel yetenekli çocuklar, erken çocukluk eğitimi, erken çocuklukta İngilizce eğitimi, Çocuklar/Topluluklar için Felsefe (P4C) ve çokkültürlülüktür. Alanı ile ilgili birçok çalışması bulunmakta ve devam etmektedir. Denizli Özel Çamlık Çocuk Akademisi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır.



# BATI TRAKYA'DA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Aylin GEREKLİ<sup>15</sup>, Yeşim FAZLIOĞLU<sup>16</sup>

---

## Giriş

Son tahminler dünya üzerinde 184 bağımsız ülkenin bünyesinde 600 dil grubu ve 5000 etnik grubun var olduğunu göstermektedir (Akdağ, 2020). Bu veriler ışığında hiçbir dünya devletinin yapısının homojen olmadığı söylenebilir. Heterojen toplumlardaki farklılaşmış grupların önemli bir kısmı ulus devletin benimsediği kimliği kabul etmemektedir. Bu durum ulusal dil, kültür, etnik köken, ülkenin yerel yönetimi, resmî tatiller, eğitim politikası ve benzeri birçok alan başta olmak üzere çoğu alanda anlaşmazlıkların ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Horowitz, 1985; Akdağ, 2020).

Özellikle farklı etnik, dini ve kültürel gruplardan oluşan toplumlarda çokkültürlülük perspektifi ve söylemi toplumsal barışa yönelik önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Batı'nın emperyal ve sömürge dönemlerinden kalan ya da göçün yarattığı çeşitli etnik, dini ve kültürel grupların bir arada uyum içinde yaşamasını sağlamak önemli bir sosyal ve politik konudur. Günümüzde çokkültürlülük söylemi ve yaklaşımı en öne çıkan söylem ve yaklaşımdır (Johnston vd., 1994).

Çokkültürlülük, birçok ülkenin kendi toplumlarındaki yapısal sorunları çözmek için çeşitli adımlar atmasıyla yeni uluslararası düzende kaçınılmaz bir gerçeklik olarak ortaya çıkmakta ve çoğu ülkede kabul görmektedir (Modood, 2014). Çokkültürlülüğün karşı konulamaz bir gerçeklik olarak ortaya çıkmasına katkıda bulunan pek çok faktör bulunmaktadır. Örnekler arasında ekonomide eşit rekabetin olmaması, istihdam ve girişimcilikte eşit fırsatların bulunmaması, siyasi arenada yeterince temsil edilmeyen farklılıklara sahip gruplar ve toplumda ayrılmış ve alt sınıf olarak kabul edilen gruplar yer almaktadır. Ancak tüm bu faktörler arasında çokkültürlülüğe neden olan en önemli faktör olarak 'kimlik sorunu' gösterilebilir (Gülalp, 2006).

Azınlıklara karşı baskıcı politikalar izleyen devletler genellikle toplumlarının özgünlüğünü korumayı amaçlar (Parekh, 2006). Ancak 1960'lı yıllardan itibaren küreselleşmenin yarattığı hareketlilik, kimlik algısını değiştirmiş ve bir bütün olarak dünyanın nüfus yapısını önemli ölçüde değiştirmiştir.

---

<sup>15</sup> Uzm.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Engelli Çalışmaları Doktora Öğrencisi, [gerekliaylin@gmail.com](mailto:gerekliaylin@gmail.com), ORCID: 0000-0002-7352-1769

<sup>16</sup> Prof. Dr.; Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [yesimfazlioglu@trakya.edu.tr](mailto:yesimfazlioglu@trakya.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3970-7084

Dolayısıyla günümüzde neredeyse homojen nüfusa sahip olan İzlanda, Finlandiya ve Kore dışında diğer ülkeler arasında çok az homojen etnik köken bulunmaktadır (Doytcheva, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya gibi çokkültürlülüğün merkezi sayılan ülkeler göç temelinde kurulmuş, ulusal bir geleneğe sahip olmayan, millileşme sürecinden geçmemiş ülkelerdir, dolayısıyla çokkültürlüdürler. Öte yandan kökenleri imparatorluklara dayanan, belli bir ulusal geleneğe sahip olan, milliyetçilik hareketlerinin tüm aşamalarını yaşamış, ulus-devlet kavramının ortaya çıktığı Avrupa coğrafyasında çokkültürlülük göçmenler odaklı sınırlı kalmaktadır. (Modood, 2014; Glazer, 1999). Avrupa'da çokkültürlülüğün kapsamı sınırlıdır çünkü çoğu Avrupa ülkesi kendilerini ulus devlet olarak tanımlamaktadır. Bu anlayışa göre çoğunluk toplumunun bir parçası olarak kabul edilmesi nedeniyle ulus devletin kültürü ve etnik kökenleri değişmez kabul edilmektedir (Triandafyllidou, 2014).

### **Azınlık Kavramı**

Azınlık sorunları uzun zamandır hükümetler için hassas bir konu olmuştur. Hükümetlerin uluslararası hukuku oluşturması göz önüne alındığında, uluslararası azınlık haklarının diğer insan hakları dallarının tanımının gerisinde kalması şaşırtıcı değildir. Azınlık ve dezavantajlı grupların muamelesini iyileştirmek için insan hakları dilinin kullanımı XX. yüzyılın ikinci yarısında giderek daha popüler hale gelmiştir. 1990'lara kadar, azınlıklara hitap eden önemli bir uluslararası insan hakları kurumu yoktur. Aynı zamanda, özellikle Doğu Avrupa'da Komünizmin çöküşünden bu yana, azınlıklarla ilgili sivil toplum örgütlerinin sayısında hızlı bir artış olmuş ve 'azınlık sorunu' artık hem bölgesel hem de uluslararası düzeyde gündemde sağlam bir şekilde yer almıştır (Taşkın, 2014).

Azınlık kavramı ilk kez 1919 Versay Barış Konferansı'nda Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluğu ve Prusya Krallığı'nın dağılmasından doğan devletlerle yapılan barış antlaşmalarında uluslararası antlaşmalara dahil edilmiştir (Preece, 1988). Antlaşmalar, Doğu ve Orta Avrupa'nın yeni devletlerini (Polonya, Yugoslavya, Çekoslovakya), topraklarını genişleten devletleri (Romanya ve Yunanistan) ve mağlup edilen devletleri (Avusturya, Macaristan, Bulgaristan, Türkiye) azınlık halklarına dini ve siyasi eşitlik ve bazı özel haklar vermeye zorlamıştır (Fink, 1994). Azınlık hükümleri içeren ilk uluslararası antlaşmalarda azınlık, "ırksal, dinsel veya dilsel azınlıklara mensup kişiler" olarak tanımlanmıştır (Kymlicka, 1995).

Milletler Cemiyeti rejiminin çöküşünün ardından, insan haklarının genel ve evrensel bir şekilde korunması kavramı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından “tüm halklar ve uluslar için ortak bir başarı standardı” olarak ilan edilmiş ve toplumun her bireyi ve her organını evrensel bir insan hakları hareketine dahil etmeyi amaçlamıştır (<https://www.un.org/en/about-us/un-charter/chapter-1>). Bu nedenle, azınlık kavramının en kapsamlı ve yaygın olarak kullanılan tanımı, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu’nun 1978 tarihli “Ayrımcılığın Caydırılması ve Azınlıkların Korunması” raporunda yapılmıştır. Bu rapora göre; “bir devletin nüfusunun geri kalanına göre sayıca az olan, egemen olmayan bir konumda bulunan, üyeleri (o devletin vatandaşları olarak) etnik, dinsel ve dilsel olarak nüfusun geri kalanından farklı özelliklere sahip olan ve kültürlerini, geleneklerini, dinlerini veya dillerini korumaya yönelik, örtük de olsa bir dayanışma duygusu gösteren grup” azınlık olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra 1985’te tanıma “hayatta kalma konusunda kolektif bir iradeye sahip olan ve amacı fiili ve hukuki olarak çoğunlukla eşitliğe ulaşmak olan” cümlesi eklenmiştir (Çavuşoğlu, 2001). Birleşmiş Milletler tanımının Milletler Cemiyeti’nin tanımından önemli bir farkı, ‘ırksal’ yerine ‘etnik’ sıfatının konmasıdır. Bu, ‘ırk’ın olumsuz çağrışımlarından, ırkçılıktan ve II. Dünya Savaşı’nın felaket deneyimlerinden kaçınmak için tasarlanmıştır (<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/GuideMinorities9en.pdf>). 1992 yılında Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi’nde (UAZK) azınlıklar şu şekilde tanımlanmıştır: “Bir devletin topraklarında iyi tanımlanmış ve yerleşik, üyeleri o devletin vatandaşı olan ve onları nüfusun çoğunluğundan ayıran belirli dinsel, dilsel, kültürel veya diğer özelliklere sahip ayrı veya farklı gruplar” (<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/GuideMinorities8en.pdf>). Son olarak Avrupa Birliği, AB üyeliğine başvuran tüm devletlerin azınlık performansını etkilemek için koşulluluk düzeyini kullanmıştır. AB’nin azınlık korumasında oldukça sınırlı yasal yetkileri olmasına rağmen (örneğin, AB Temel Haklar Şartı’nın 21. maddesi, ulusal azınlık üyelerinin ayrımcılığa uğramayacağını öngörmektedir), aday ülkelerin 1993 yılında Kopenhag Zirvesi’nde aday ülkelerin yerine getirmesi gereken katılım için siyasi kriterler, bu ülkelerin “demokrasiyi, hukukun üstünlüğünü, insan haklarını ve azınlıklara saygı gösterilmesini ve korunmasını garanti altına alan kurumların istikrarını” sağlamış olmalarını şart koşmaktadır (Taşkın, 2014). Azınlık hakları en basit anlamıyla, bir devletin çeşitli nedenlerle o devlette ikamet eden ve o devletin vatandaşı olan azınlıklara tanıdığı veya uluslararası belgeler kapsamında tanımakla yükümlü olduğu haklardır (Erdal ve Çolakoğlu, 2007). Bazı ülkeler, azınlıkları insan

haklarının önemli bir parçası olarak görmekte onları son derece sağduyulu ve insani bir yaklaşımla değerlendirmekte ve onlara çok çeşitli haklar tanımaktadır. Ancak Batılı ülkelerdeki kapsayıcı demokrasiye rağmen azınlık sorunları bir standarda oturtulamamıştır.

### **Azınlık Çeşitleri**

Milletler Cemiyeti ilk olarak azınlık korumasıyla ilgilenmeye başladığında neredeyse bir asır sonra, uluslararası hukukta bir azınlığın neyi oluşturduğuna dair kabul görmüş bir tanım hala yoktur. Bununla birlikte azınlığın farklı alt boyutlarının ele alınması da önem arz etmektedir. Uluslararası belgelerle korunan azınlık türleri, ‘etnik, dilsel ve dini’ azınlıklardan (ICCPR’de) ‘ulusal’ azınlıklara kadar değişmektedir (Preece, 1998). Aşağıda azınlık tanımının daha iyi anlaşılması açısından azınlık türleri açıklanmıştır.

#### **a. Dini Azınlık**

Günümüzde dinin bir kimlik unsuru olarak rolünün azalıp azalmadığı konusunda tartışmalar olsa da ilk azınlık düzenlemeleri dini azınlıkları korumaya yöneliktir (Kurubaş, 2004). Dolayısıyla ilk azınlık grubunun dini bir azınlık olduğu ileri sürülmektedir. Dini azınlıklar başlangıçta Hıristiyan gruplarda doğmuştur, ancak daha sonra Müslüman ve Yahudi gruplarda da dini azınlık statüsü ortaya çıkmıştır (Bilgin, 2007). Dini bir azınlığı tanımlamak için; dini kriterlerin, grubu toplumun çoğunluğundan nesnel olarak ayırması ve dinin, grup üyelerinin yaşamlarını ve kültürünü her alanda etkilemesi gerekir (Ar-sava, 1993).

#### **b. Dilsel Azınlık**

Dil, insanların iletişim kurmasının ve birbirinin anlamasının en temel yoludur (Banguoğlu, 1998). Dilsel azınlık ortak kullanmak zorunda oldukları dillerin dışındaki dilleri tercih eden bir gruptan oluşmaktadır (Oran, 2013). Dilsel azınlıklar yalnızca dilbilimciler tarafından tanınmakta ve Avrupa’da bu bağlamda çeşitli çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Dilsel farklılıklar genellikle etnik, kültürel ve nihayetinde ulusal azınlıklardan kaynaklanmaktadır (Kurubaş, 2004).

#### **c. Etnik Azınlık**

Etnik azınlıklar, ortak kökene ve belirli özelliklere sahip aynı coğrafya içerisinde kültürel, tarihi ve bölgesel bağlantılardan oluşan, ancak hiçbir siyasi karaktere sahip olmayan ve üyeliği belirsiz olan etnik azınlıklardır (Kurubaş, 2004). Genellikle kimlik ve aynı bölge içindeki uzun yaşam süresine göre tanımlanır. Bu tanıma, azınlıkların sergilediği başka özelliklere sahip olmaları durumunda, yerli ve göçmen toplulukların etnik azınlık olarak dahil

edilmesine fırsat sağlamaktadır (Okutan, 2004). Birleşmiş Milletler dönemine baktığımızda ‘ırk’ kelimesinin yerini sistematik olarak ‘etnik köken’ kelimesi almıştır. Bunun sebebi, ırk kelimesinin yalnızca fiziksel farklılıkları içermesi, ırksal farklılıkları bilimsel olarak belirlemenin zor olması ve etnik köken kelimesinin bütünü ifade etmesine imkân veren özellikleri içermesidir (Arsava, 1993).

#### **d. Ulusal Azınlık**

Nicole Girasoli’nin tanımına göre ulusal azınlık; bir ülke nüfusunun çoğunluğundan daha az olan, baskın bir kişiliğe sahip olmayan, tarihi olaylar nedeniyle asıl ülkesinden ayrılmış kişilerdir. Dini, dilsel ve kültürel özelliklerini koruyan, bunların korunmasına toplumsal olarak bağlı olan ve toplumun çoğunluğuyla hukuki ve fiili eşitlik için çabalayan, ulusal bağımsızlığa saygılı, bu amacı gerçekleştirecek olan kişilerdir (Şahin, 2006).

Bu bölümde Yunanistan’ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan Müslüman azınlığın eğitimine odaklanacağız. Batı Trakya’da Müslüman azınlığın eğitimi başta Yunanistan ile Türkiye arasındaki ikili anlaşmalar olmak üzere uluslararası anlaşmalarla güvence altına alınmıştır. Halen geçerliliği olan 4 ulusal anlaşma da bulunmaktadır. Bu anlaşmalar; 1881 tarihli İstanbul Antlaşması, 1913 tarihli Atina Barış Antlaşması, Türkiye’nin taraf olmadığı 1920 tarihli Yunanistan’daki Azınlıkların Korunmasına İlişkin Sevr Antlaşması ve 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşması’dır (Cin, 2009). Atina Antlaşması azınlıkların eğitim hakkının ilk yasal dayanağıdır ve bu anlaşmanın 3 No’lu Protokolünün 15’inci maddesi Müslüman okullar, eğitim dili ve Türk dili özgürlüğü hakkında ayrıntılı bilgi içermektedir. Lozan Barış Antlaşması’nın 40 ve 41. maddeleri de bu hakkı daha kapsamlı bir biçimde sunmaktadır (Oran, 2013). Çok-kültürlü eğitimin bir unsuru olan azınlıkların da tüm insanlar gibi eğitim alma ve kendi anlayış, değer ve kültürlerine dayalı olarak bu eğitimi talep etme hakları vardır ve eğitim haklarını özgürce kullanabilmesi bir insan hakkı gereğidir. Bu doğrultuda tüm dünyada farklı ülkelerde yaşayan azınlıkların kapsayıcı bir eğitim sisteminde eğitim almaları çok kıymetlidir. Aşağıda Batı Trakya’da yaşayan azınlıkların farklı eğitim seviyelerindeki eğitim durumları açıklanmıştır.

### **Batı Trakya Müslüman Azınlığın Eğitimi**

#### **a. Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitim, Yunanistan’ın genel eğitim sisteminin bir parçasıdır ve 1991 öncesi dönemde, Batı Trakya’nın yoğun nüfuslu bölgelerinde devlet anaokulları bulunmaktaydı, ancak Azınlık mensuplarının çocuklarını bu

anaokullarına gönderme sayısı oldukça düşüktü. Zamanla Yunanistan genelinde ve Batı Trakya'da anaokullarının sayısı artmaya başlamış olmasına rağmen, okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi, devlet anaokullarında sadece resmi dilin kullanılması ve Batı Trakya'da Türkçe gibi dillerin bulunduğu iki dilli anaokulların açılmaması gibi nedenlerle Batı Trakya Müslüman Azınlık kendi çocuklarını anaokuluna göndermeme eğilimindeydi (Hüseyinoğlu, 2012). Bu durum azınlık ailelerinde yaşayan çocukların okulöncesi eğitim almaları önünde bir bariyer olarak karşımıza çıkmaktadır.

2000'lerin ikinci yarısında yürürlüğe giren 3518/2006 Numaralı Kanun ile Yunanistan genelinde zorunlu eğitim süresi dokuz yıldan on yıla çıkarılmış ve ilkokula kayıt için anaokulu eğitimi alma şartı resmi olarak uygulanmaya başlamıştır. Yunanistan'da anaokulu türleri devlet ve özel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Devlet anaokullarında sadece Yunanca kullanılırken, özel okullarda İngilizce de kullanılmaktadır. Tüm çocuklar için iki yıl anaokulu eğitiminin zorunlu hale getirilmesiyle birlikte, devlet veya özel anaokullarına gitmek ailelerin tercihine bırakılmıştır (Greece Overview, 2020). Bu yasanın yürürlüğe girmesiyle birlikte, azınlık çocuklarının çoğunluk anaokullarına devam etme oranı artarken, Batı Trakya'da anadil eğitiminde ciddi sorunlar devam etmektedir. Bu sorunlar, mevcut anaokullarının yetersizliği ve bu okullarda sadece Yunanca eğitim verilmesi nedeniyle çocukların öğretmen-öğrenci ilişkilerinde başarı eksikliği yaşamalarıdır (Hüseyinoğlu, 2012). Bu nedenle azınlık okullarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü bakış açısıyla eğitimin içinde yer alması önem arz etmektedir.

### **b. İlköğretim**

Batı Trakya'da azınlık grubun ilköğretim eğitimi incelendiğinde, Türkçe ve Yunanca eğitim veren Azınlık ilkokullarının, 1923'ten beri aktif bir şekilde hizmet verdiği görülmektedir. Bu okullarda, Yunanistan ile Türkiye arasındaki anlaşmalar gereği, derslerin yarısı Türkçe diğer yarısı ise Yunanca olarak işlenmektedir. Türkçe dersleri genellikle Azınlık mensubu öğretmenler ve Türkiye'den gelen öğretmenler tarafından, Yunanca dersler ise Yunan öğretmenler tarafından verilmektedir. İki dilli Azınlık okullarıyla ilgili devam eden sorunlar arasında, okul sayılarında belirgin ve sürekli bir azalma ile birlikte, bu okullara devam eden öğrenci sayısında yaşanan düşüş bulunmaktadır (Hüseyinoğlu, 2012).

Azınlık mensubu öğrenciler, Azınlık ilkokullarına isteğe bağlı olarak gidebilirken, çoğunluk öğrencileri bu okullara gidememektedir (Baltsiotis ve Tsitsekis, 2001). İlköğretim düzeyi Azınlık eğitiminin sistemli bir şekilde varlık gösterdiği önemli kurumlardan biri ilkokuldur. Azınlık ilkokullarının yasal

durumu hakkında Askouni (2006), bu eğitimin kamuya açık olduğunu ve özel eğitimle ilgili diğer hükümleri içerdiğini belirtmektedir. Batı Trakya'daki Azınlık ilkokullarının ana özelliği, eğitimin çift dilli olmasıdır. Program, tüm sınıflar için belirlenmiş ders saatleri ile Türkçe ve Yunanca olarak ikiye ayrılmıştır. Yunanca verilen dersler tarih, çevre çalışması ve coğrafya; Türkçe verilen dersler ise fizik, kimya, beden eğitimi, din dersi ve müziktir (Kiriiazidis, 2019). Bu okulların çift dili olması çokkültürlü eğitim açısından önemli bir unsurdur.

### **Ortaöğretim**

Batı Trakya'da, Azınlık öğrencileri için iki dilli Türkçe-Yunanca ortaöğretim ve lise eğitimi, 1952 yılında Gümülcine'de Celal Bayar Azınlık Lisesi'nin açılmasıyla başlamıştır. Ardından, 1965 yılında İskeçe'de Muzaffer Salihoglu Azınlık Lisesi'nin faaliyete geçmesiyle birlikte, Rodop ve İskeçe illerinde Müslüman Azınlık nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde Azınlık ortaokulu ve lise sayısı ikiye katlanmıştır. Bunların yanı sıra, Gümülcine ve Şahin'de birer medrese de bulunmaktadır. Ancak, iki dilli Azınlık ortaokullarına çocuklarını göndermeyen veya kapasite sınırlamaları nedeniyle gönderemeyen Müslüman Azınlık mensubu aileler, genellikle Yunanca eğitim veren çoğunluk ortaokullarını veya Türkçe derslerinin ve Din derslerinin ön planda olduğu medreseleri tercih etmektedirler (Hüseyinoğlu, 2012).

### **c. Özel Eğitim**

Batı Trakya özel eğitim kurumları açısından incelendiğinde bir yetersizlik göze çarpmaktadır. Özellikle Gümülcine'de, engelli bireylerin katılabileceği bir okul bulunmakla birlikte, kaynakları sınırlı olan bu okulda özellikle Türk çocuklar için kendi dillerinde hizmet alabilecekleri personel bulma konusunda zorluklar yaşanmaktadır (Oztzian, 2019). Batı Trakya'da antlaşmalara dayalı özerk bir eğitim sistemi bulunmasına rağmen özel gereksinimli çocuklar için anadilde eğitim veren özel okul, sınıf veya birimlerin bulunmadığı görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocukların erken yıllarda dil gelişimlerinde geriliklerin yoğun olduğunu bilmekteyiz. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinde erken çocuklukta anadilde eğitim desteği verilmesi çocukların gelişimlerini olumlu yönde destekleyecektir. Yaşanan dil sorunları, ailenin dilsel yetersizliği göz önüne alındığında tanı koymada ve çocuğun uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde de birçok zorluk yaşanmasına neden olabilmektedir (Hayrullah, 2016).

Batı Trakya'da yaşayan özel eğitim ihtiyaçları olan azınlık grupları için yeni düzenlemelere gereksinim vardır. Özellikle Azınlık ailelerinin de bu konuda bilinçlendirilmeye ve yoğun aile eğitimi ile çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda bilinçlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Batı Trakya'da her özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin yaşadığı gibi, toplum tarafından bu çocukların kabullenilmesine ilişkin sorunlar göze çarpmaktadır. Özellikle de kırsal kesimde yaşayanlar, bunu sanki bir günah işlemişler ve günahlarının karşılığı olarak böyle bir çocuk doğurmuşlar gibi görebilmektedirler. Bu durum engelli bireylerin genellikle evlerinde veya kapalı alanlarda izole bir şekilde yaşamak zorunda kalmalarına yol açmaktadır. Son dönemde bu tür anlayış ve tutumların önlenmesine yönelik çalışmalar görülsede özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler söz konusu olduğunda azınlık aileleri ve çocukları için hala gidilecek birçok yol vardır (Hayrullah, 2016). Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin kabul edilmesi ve desteklenmesinde çokkültürlü toplum bakış açısını destekleyecek kapsayıcı çalışmalara ihtiyaç vardır. Batı Trakya'da azınlık gruplar için şu anda iki dilde (Türkçe ve Yunanca) eğitim veren 140 ilkokul bulunmaktadır, ancak bu okullarda genel kaynaştırma eğitimi veya özel eğitim veren sınıfların sayısı sınırlıdır. Bu da çocukların kaynaştırma eğitimi almalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum da öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilemektedir (Adil, 2019).

## SONUÇ

Bir toplumu tanımlayan bazı özellikler olduğu gibi, toplumu oluşturan bireylerin de kendilerine özgü ve özel niteliklerini ortaya koyan kimlikleri vardır. Bireyin tüm özelliklerini kapsayan kimlik kavramı, etnik köken, dil, din, sınıf, cinsiyet vb. farklılıkları kapsayan geniş bir anlama sahiptir (Yalınkılıç, 2013). Kimlik ile günümüz azınlıklarının talep ettiği tanınma arasında çok önemli bir ilişki vardır. Bu nedenle bireyler veya gruplar genellikle kimliklerinin dezavantajlı olarak görülmesinden kurtulmak için çokkültürlülük politikaları çerçevesinde tanınma talep etmektedir (Taylor ve Gutmann, 2018). Bu doğrultuda çokkültürlülüğün önemli unsurlarından olan azınlık grupların eğitimsel olarak kapsayıcı ortamlarda olmaları çok önemlidir. Özellikle eğitim alanında, öğretmen eğitimi ve nitelikli ders kitaplarına erişim azınlık gruplarından tüm öğrenciler için kaliteli bir eğitim almanın temel şartıdır. Bu nedenle eğitimde kullanılacak kitaplar ve programların bireysel farklılıkları önemseyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Azınlık grubunda yer alan çocukların okuduğu kitaplarda kendine ait kültürel öğeleri görmesi onun çoğunluk



grubuna kendini daha fazla ait hissetmesini de destekleyecektir. Bununla birlikte Batı Trakya’da, azınlık grubunda yer alıp özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve aileler içinde bir program, kapsayıcı sınıf ortamı ve akran desteğine ihtiyaç vardır. Bu noktada çoğunluk ve azınlık gruplarının birbirlerinin kültürel özelliklerini bilerek, etkileşimlerini çokkültürlü bakış açısıyla geliştirmeleri toplumların bütüncül olarak gelişimi ve ilerlemesi için çok önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Adil, B. (2019). *Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akdağ, M. (2020). Kymlicka, Will. Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2. Baskım, 2015, 400 s.
- Arsava A. F. (1993). Azınlık Kavramı ve Azınlık Haklarının Uluslararası Belgeler ve Özellikle Medeni ve Siyasal Haklar Sözleşmesinin 27. Maddesi Işığında İncelenmesi, Ankara Üniversitesi SBF Yayınları, Ankara.
- Askouni, N. (2006). Η Εκπαίδευση της Μειονότητας Στη Θράκη από Το Περιθώριο Στην Προοπτική της Κοινωνικής Ένταξης (Sosyal İçerme Perspektifinde Trakya’daki Azınlığın Eğitimi). Atina: Alexandraia.
- Banguoğlu, T., (1998) Türkçenin Grameri, TDK, Ankara.
- Baltsiotis, L. & Tzitzelikis, K. (2001). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Συλλογή Νομοθεσίας–Σχόλια. (Trakya’ daki Azınlık Eğitimi, Mevzuat Yorumlarının Toplanması), Yayın: Sakoula, Atina-Komotini.
- Bilgin, Ü. (2007). Azınlık Hakları ve Türkiye, Kitap Yayınevi. İstanbul.
- Cin, T. (2009). Yunanistan'daki Türk azınlığın hukuki özerkliği: Müftülük meseleleriyle ilgili Yunan Yargıtay ve Danıştay kararları ve diğer belgeler (Vol. 69). Orion Kitabevi.
- Çavuşoğlu, N. (2001). Uluslararası insan hakları hukukunda azınlık hakları. Su Yayınları.
- Doytcheva, M. (2020). Çokkültürlülük, Çev. Tuba Akıncılar Onmuş, 4.bs., İletişim Yayınları, İstanbul.
- Erdal, L., & Çolakoğlu, S. (2007). Siyasi Kriterler Açısından Yunanistan, Polonya ve Türkiye’nin AB Üyelik Sürecinin Değerlendirilmesi. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 6(2), 69-97.
- Fink, C. (1994). The League of Nations and the minorities question. World Affs., 157, 197.

- Glazer, N. (1999) "Multiculturalism and American Exceptionalism", *Multicultural Questions*, Christian Joppke ve Steven Lukes (ed.), Oxford University Press, Oxford, ss. 183-198.
- Greece Overview. (2020, Haziran 5). European Commission: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el) adresinden alındı
- Gülalp, H. (2006). Introduction: citizenship vs. nationality?. In *Citizenship and Ethnic Conflict* (pp. 1-18). Routledge.
- Hayrullah, P. (2016). Batı Trakya'da Yaşayan Engelli Bireylerin Durumu ile ilgili söyleşi (06.05.2016 ) Batı Trakya Azınlığı Kültür ve Eğitim Şirketi, Gümülcine.
- Horowitz, D. (1985). *Ethnic groups in conflict*. University of California.
- Hüseyinoğlu, A. (2012). *The Development of Minority Education at the South-easternmost Corner of the EU: The Case of Muslim Turks in Western Thrace, Greece*. Brighton, İngiltere.
- Johnston, R. J., Gregory, D., & Smith, D. M. (1994). *The dictionary of human geography* (3rd ed.). Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell Reference.
- Kiriazidis, G. (2019). Η Παρουσία και η Ένταξη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Αλεξανδρούπολης στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Dedeğaç'taki Müslüman Azınlığının Ortaöğretim Okullarındaki Varlığı ve Entegrasyonu). Alexandroupoli, Yunanistan. (DOI:10.12681/eadd/28185)
- Kurubaş E. (2004). *Asimilasyondan Tanınmaya Uluslararası Alanda Azınlık Sorunları ve Avrupa Yaklaşımı*, Asil Yayınları, Ankara.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük: Bir yurttaşlık tasarımı*. Phoenix Yayınevi.
- Okutan, Ç. (2004). Teori ve uluslararası metinlerde azınlık tanımı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(02).
- Oran, B. (2013). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramlar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama: Kavramlar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama*. İletişim Yayınları.
- Oztzian, M. (2019). Batı Trakya'daki özel eğitim gerektiren çocuga sahip olan azınlık ailelerinin yaşadıkları sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Preece, J. J. (1998). *National minorities and the European nation-states system*. Oxford University Press.
- Şahin, B.(2006). *Lozan Barış Antlaşması ve Avrupa Birliği Çerçevesinde Azınlıklar ve Ulusal Güvenliğe Etkileri, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Güvenlik Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara.*
- Taşkın, B. (2014). *Political Representation of Minorities: A Comparison of the Greek-Orthodox Minority of Istanbul and Muslim-Turkish Minority of Western Thrace (Doctoral dissertation, Istanbul Bilgi University).*
- Taylor, C., & Gutmann, A. (2010). *Çokkültürcülük: tanınma politikası*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Triandafyllidou, A. (2014). *Multi-levelling and externalizing migration and asylum: lessons from the southern European islands*. *Island Studies Journal*, 9(1), 7-22.
- Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin dil durumu-toplumdilbilimsel bir inceleme (Doctoral dissertation, Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi).*

## **Yazar Özgeçmişleri**

### **Uzm. Aylin GEREKLİ**

Uzm. Aylin Gereklİ 26.05.1995 tarihinde Aydın'da doğmuştur. İlkokul ve ortaokul eğitimini Kuşadası'nda, lise eğitimini ise Söke Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamlamıştır. 2013-2018 yılları arasında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim görmüştür. 2022 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. Aynı yıl Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında doktora eğitimine başlamış ve halen devam etmektedir. Özel çalışma alanları; özel yetenekli çocuklar, erken çocukluk eğitimi, erken çocuklukta İngilizce eğitimi, Çocuklar/Topluluklar için Felsefe (P4C) ve çokkültürlülüktür. Alanı ile ilgili birçok çalışması bulunmakta ve devam etmektedir. Denizli Özel Çamlık Çocuk Akademisi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır.

### **Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU**

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU 1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden mezun olmuştur. 1996 yılında İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ana Çocuk Sağlığı Programı'nda yüksek lisansını, 2004 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda doktorasını tamamlamıştır. 2005 yılında Yrd. Doç. olan FAZLIOĞLU, 2008 yılında Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitim Bölümü'ne Doçent olarak atanmıştır. 2014 yılında ise okul öncesi eğitim dalında profesör olmuştur. Özel çalışma alanları; Montessori eğitimi, duyuşal entegrasyon çalışmaları, erken çocukluk eğitimi, oyun ve sosyal gelişim ile otizmlili çocukların eğitimleridir. Çokkültürlü çalışmalar ve resimli çocuk kitapları, çocuklarda iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesi, aile eğitimi çalışma alanlarıdır. Alanı ile ilgili birçok yurt içi ve yurt dışı yayın ve projeleri mevcuttur. Post.Doc çalışmasını Yunanistan Patras Üniversitesi'nde resimli çocuk kitaplarında çokkültürlülük konusunda yapmıştır. Aynı zamanda Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve İnter Disipliner Engelli Çalışmaları Anabilim dallarının kurucu başkanıdır. Halen Trakya Üniversitesi İlköğretim bölüm başkanlığı ve İnter Disipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı başkanlığı ve Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevlerini yürütmektedir. Doğukan ve Mert adında iki çocuk annesidir. Halen Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir.

# SÜRYANİ ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Özge Ruken ERGÜN<sup>1</sup>

## 1.Süryanilerin Adı ve Kökeni

Literatürde pek çok farklı tartışmaya sebep olan Süryani( Süryoyo) adı kimisine göre bir kralı nitelendirirken kimisine göre de coğrafi bir bölgeyi işaret eder. Bu bakış açılarından ilkinde göre, Keyhüsrev adıyla da biline Pers kralı Sirius'un Babil tutsaklığından Kudüs'e dönen Yahudilere gösterdiği ilgi ve cömertliğinden dolayı Arami lehçesine Seyrusça veya Süryanca deniliyordu (Çelik, 1996). Ayrıca Hz. İsa ile Keyhüsrev arasında benzerlik olduğuna inanan Yahudilere göre Keyhüsrev kendilerini tutsaklıktan, Hz. İsa ise günahlarından kurtarmıştı. Bu nedenle İsa'ya inanan halkın adına ise Sorin yani diğer bir ifadeyle, Süryani denmeye başlandı (Bilge, 1996).

Bir diğer anlayışa göre de İsa'nın tüm havarileri Sur kenti ve çevresinden oldukları için, bölgede yaşayan halk bu insanlara 'Suriin' diyordu. Suriye sözcüğü ise Lübnan'ın Sur şehrinde türemiştir. Daha sonra bu 'Suriin' kelimesi dönüşerek önce 'Surin'e, zamanla 'Süryani' sözcüğüne dönüştü. Böylece Süryani adı coğrafi bir bölge ile ilişkilendirilmiştir.

Süryani adı üzerine yapılan bir diğer tartışma ise Arami ve Asuri kavramı üzerinedir. Asurîler, Orta Doğu'nun eski bir Semitik halkıdır. Genellikle Arami dilinin 'Asuri Aramicesi' veya 'Süryanice' denilen lehçesini konuşurlar. Asurîler, Mezopotamya Bölgesi Asur Krallığı'nın var olduğu M.Ö. 3. Bin yıla dayandıklarını iddia ederler. Ashur adında bir tanrıya inandıkları için Romalılar onlara Asurî demişlerdir. Kürtlerle benzerlik gösteren aşiret yapısına sahip olan Asurîler, aşiret şeflerine melik ya da malik adını verirler. Etnik kökenleri konusunda bazı çalışmalar yapılsa da, Asurîlerin genellikle Arami kökenli olarak kabul edilirler ve Süryani kimliğiyle özdeşleşirler. Asurîler ve Kürtler arasındaki ilişki konusunda farklı görüşler bulunmaktadır, ancak genel olarak Asurîlerin Orta Doğu'nun zengin ve karmaşık etnik ve kültürel mozaği içinde önemli bir yere sahip oldukları görülmektedir (Kaymaz, 2007).

Günel (1970) ise, 'Süryani' sözcüğünün kökeni açıklayan isim olmadığını aksine dini bir ayrımı dile getiren ifade olduğunu söyler. Ona göre, Pavlus'un Hıristiyanlığı kabul etmesi ile Suriye ve Filistin'deki putperestler üzerinde artan baskı sonucunda, bu bölgelerde yaşayan ve Hıristiyanlığı benimseyen

---

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi

Şırnak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü ozgeruken@gmail.com

Aramiler putperestlerden ayrılmak için "Suryoye-Süryaniler" adını kullanmaya başlamıştır. Öte yandan, Brock (2001), 'Saklı İnci' adlı eserinde 'Süryani' sözcüğü farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Asurlular ve Aramiler arasında yüzlerce yıl süren savaşların olduğu ve Süryani sözcüğünün de o tarihlerde Aramiler tarafından kullanıldığını ifade etmişlerdir (Tahincioğlu, 2011).

### **1.1.Süryanilerin Etnik Kökeni Üzerine Tartışmalar**

Süryanilerin adı ile birlikte kökeni hakkında pek çok görüş ortaya atılmıştır fakat bu konuda da bir fikir birliği sağlanamamıştır. Genel olarak tartışmalara baktığımızda üç ana bakış açısını görürüz. Bunlardan ilki Süryanilerin Arami olduğu görüşüyken, ikincisi Süryanilerin Asuri kökenli olduğu görüşüdür. Son olarak bu ikisinin de ortak noktasını bulan çoğulcu veya sentezci bir bakış açısından bahsetmek de mümkündür.

Süryanilerin kökenleriyle ilgili ileri sürülen tezlerden ilkinde göre, Süryanilerin Antik çağlarda; Kuzey Mezopotamya'da yaşayan ve Aramicenin Süryanice denilen lehçesini konuşan bir topluluk oldukları yönündedir. Kuzey Mezopotamya dediğimiz bölge ise Urfa, Nusaybin ve Musul'un olduğu bölgedir ki günümüzde de bu bölgelerde yoğunlukta olarak yaşamaktadırlar. Özdemir'e göre (2009), Aramilerin başlangıçta buldukları coğrafya ve kim oldukları net olarak bilinmese de İ.Ö 14. yüzyıla ait Mısır dökümanlarında, El-Amarna mektuplarında ve 12. yüzyıl Asur yazıtlarında Akhlamu ve Aramulardan söz edilmektedir. Ayrıca Kitab-ı Mukaddes'te de Aramilerden bahsedilmektedir. Buradan hareketle Aramilerin, önce Mezopotamya'da, daha sonra Suriye'den Filistin sınırına kadar uzanan bölgede küçük devletler kurmuşları bilinmektedir. (Bilge, 1996).

Diğer bir görüş ise Süryanilerin Asurlu olduğunu savunmaktadır. I. Dünya Savaşı'nda galip devletlerin Ortadoğu'yu biçimlendirme çabalarında Süryaniler yer edinmemiştir. Dolayısıyla kendi ulus devletlerini kurma imkânı bulamayan Süryaniler asimile olmamak için göç etmeye başlamışlardır ve gittikleri yerlerde bir Süryani Diasporası oluşturmuşlardır. Fakat bu durumda bile Süryanilerin kökeniyle ilgili tartışmaların başlamasına engel olamamışlardır (Çakı ve Yılmaz, 2004; Taş, 2009).

Süryanilerin Asurlu olduğunu savunan görüş, Aramici görüşün tersine tanımlamayı din üzerinden değil, etnik köken üzerinden yapmaktadır (Tahincioğlu, 2011). Patrik Afrem Barsavm ise Asuri kelimesinin siyasi bir amaçla kullanıldığını ifade etmiştir. Ona göre, 1912-1920 yıllarında İngilizlerin, Nesturileri Irak petrollerine sahip olabilmek için kışkırtmıştır. Bu Nesturilerden kışkırtılıp ayrılan bu yeni gruba da Asuri adını verdiklerini ifade eder.

Her iki görüş incelendiğinde Süryanilerin Arami olduğu görüşünde Süryanilerin kökenini daha çok dil ve yaşadıkları coğrafya üzerinden belirlediğini görmekteyiz. Süryanilerin Asuri olduğu görüşünde ise etnik yapı açıklamasıyla birlikte daha çok tarihte siyasi bir figür oldukları da vurgulanmıştır. Her iki bakış açısında da eksikler olduğunu ve karmaşık ve çok boyutlu bir geçmişlerinin olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle ortaya hepsini içeren daha boyutlu olan bir sentezci bakış açısı atılmıştır.

Bu sentezci yani tüm halkları içeren çoğulcu bakış açısına göre, Süryaniler tüm Mezopotamya halklarının kaynaşması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu görüşü savunanlara göre ortak dilin kullanılmasını kendilerine temellendirerek tüm eski Mezopotamya halkına Süryani kimliği altında birleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Günel'e göre (1970) Süryaniler eski Babillilerin (Keldaniler) devamıdır. Fakat Günel'in dışında Süryanilerin tek bir ırkı temsil etmediğini savunanlar bir hayli fazladır (Dolabani, 1972; Aydın, 1982; Albayrak, 1997). Ayrıca Süryanilerin köken olarak Keldani, Arami ve Asuri halklarının kaynaşmasıyla ortaya çıktığını, bunu yeni oluşumun da ortak bir kökenden oluştuğunu ve özellikle ortak bir dil kullanarak Antakya Kilisesi etrafında dini bir cemaat olarak örgütlendiklerini savunanlar da bu çoğulcu bakış açısının temelini oluşturur (Özcoşar, 2005). Sonuç olarak Süryani adı ve kökeni bakımından pek çok farklı perspektife göre ele alınmıştır.

## **2. Süryaniler ve Dil**

Süryani toplumda da diğer tüm toplumlarda olduğu gibi dil önemli bir öğedir. Ana dil olarak modern Aramice kullanılmamakla birlikte, özellikle kilisede Süryanice kullanıldığı için topluluk bu dil çatısı altında toplanmaktadır (Lewis, 1988).

### **2.1.Süryanilerin Dilleri**

Bölgesel olarak bakıldığında Turoyo olarak bilinen bir Aramice lehçesini Tur Abdin'deki Süryaniler, Mardin ve çevresi ile Şırnak ilinde özellikle İdil ilçesinde ise Süryanilerin anadili genelde Arapça olduğu görülmektedir. Dargeçit (Kerboran) ilçesinde ise Kürtçe konuşulmaktadır (Anschütz, 1985). Özellikle 1915 olaylarından sonra bazı köylerde de Kürtçe konuşulmaya başlanmıştır. Modern Arami lehçelerinin kullanımı Diaspora'da hala yaygınken, özellikle Türkiye'deki Süryanilerde Türkçe kullanımının daha yaygın olduğu görülmektedir (Bass, 2002). Süryanilerin kullandıkları dillere baktığımızda ise dillerine ilişkin aşağıdaki detaylara yer verebiliriz.

### 2.1.1.Aramice

Sami dillerinin Kuzey Batı grubuna aittir. Beş ayrı dönemi olan Arami dili, İ.Ö. ilk binyıl başlangıcından bu yana konuşulmaktadır (Brock, 1980).

1. Eski Aramice: İ.Ö. 10.–8. yüzyıldan kalan yazıtlardan bilinmektedir.  
2. Resmi Aramice: Aynı zamanda İmparatorluk Aramicesi olarak anılır. Yeni Babil ve Yeni Asur İmparatorluklarında da resmi dil olarak kullanılmıştır. Bulunan eski yazıtlardan bu bilgiye ulaşılmıştır. Eski Ahit'in Ezra kitabı, bu dönemde resmi dil kabul edilen resmi Aramiceyle yazılmıştır.

3. Orta Aramice: Helenistik İmparatorluk ve Roma İmparatorluğu'nun erken döneminden yaklaşık olarak İ.S. 200 yılına kadar geçen süredeki lehçelerin hepsi Orta Aramice olarak adlandırılmaktadır. Kutsal Kitap'ın Eski Antlaşmasından Daniel kitabı bu dönemde yazılmıştır. Günümüze ulaşan en eski Süryanice kitaplar bu döneme aittir.

4. Geç Aramice: Roma İmparatorluğu'nun son döneminden Arap yönetiminin başlangıcına kadar geçen süredeki dili kapsar. Bu dönemde Aramice, Batı ve Doğu lehçelerine ayrılmıştır. Doğu Aramice, Samarit Aramicesi ve çeşitli Filistin Aramice lehçelerini kapsarken; Batı Aramice ise Mandice, Babil Yahudi lehçeleri ve Süryanice'yi kapsar.

5. Modern Aramice: Özellikle Arapların bölgeyi fethetmeleri, konuşma dili olarak Aramicenin yavaş yavaş yok olmasına sebep olmuştur. Sadece dağlık bölgelerde, Aramice konuşan birkaç küçük topluluk kalmıştır. Batı Aramice, ancak Lübnan'da birkaç köyde konuşulmaktadır. Doğu Aramice lehçeleri daha geniş bir kitle tarafından konuşulmaktadır. Kuzey Irak'ta bulunan Zaho'dan gelen bazı Yahudiler, İsrail'de hala Aramice konuşmaktadır. Birkaç Hıristiyan lehçesi ise Türkiye'nin Doğusu, Kuzey Irak, Kuzey Batı İran ve Azerbaycan'da kullanılmaktadır (Brock, 1980).

### 2.1.2.Süryanice

Süryaniler arasında ktobonoyo (yazma dili) olarak bilinen Süryani dili, ayrı bir Arami lehçesi olarak İ.S. birinci yüzyılda ortaya çıkmıştır. Süryanicenin yazılı olarak görülen ilk kanıtı, Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde eski bir yazıtla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu durum Eski Süryanice Edesse'ce olarak da bilindiği için, Süryanice'nin Edessa'da (Urfa) konuşulan Aramice lehçesi olarak doğduğu bir göstergedir. Edessa'nın lehçesinin bütün Mezopotamya'daki Hıristiyanların yazma dili olarak kabul edilmesi, kentte İsa'dan Kral Abgar'a gönderilen bir mektup bulunduğuna ilişkin iddiadan kaynaklanabilir (Brock, 1980).



Brock'a göre, dördüncü yüzyıldaki Süryani yazma dili ile bugün Süryani Ortodoks ruhban sınıfınca kullanılan yazı arasında pek bir fark yoktur. Buna rağmen dil zamanla Batılı ve Doğulu olmak üzere iki farklı söyleyişi oluşmuştur. Aslında daha orijinal olan Doğu söyleyişi, bugün ağırlıklı olarak Irak ve İran'dan Doğu Kilisesi (Nasturi Kilisesi) ve Keldani Katolik Kilisesi'nce kullanılmaktadır. Batı söyleyişi ise, özellikle Suriye, Türkiye ve Lübnan'da etkin olan Süryani Ortodoks, Süryani Katolik ve Maruni Katolik Kilisesi'nde söylenmektedir. İki söyleyiş arasındaki en çok göze çarpan fark, asıl 'a' sesidir: örneğin, "Tanrı", Doğu söyleyişinde Alāhā, Batı söyleyişinde ise Alōhō olarak söylenmektedir. (Brock, 1980; Günel, 1970).

Yazı konusunda da, Batı ile Doğu arasında fark görülmektedir. En eski Süryani alfabesi, Estrangelo olarak tanınmaktadır. Estrangelo, Yunanca strongulos (yuvarlatılmış) sözcüğünden türemiştir. 8. yüzyılda, Estrangelo'ya dayanılarak, Batı Süryani Kilisesi'nde kullanılan Serto (çizgi) adıyla yeni bir alfabe geliştirilmiştir. Birkaç yüzyıl sonra ise, Doğu Süryanileri arasında, Madnhāyā (Doğulu) yeni bir alfabe kullanılmıştır. Avrupalı yazarlar arasında, bu alfabe "Nasturi" veya "Keldani" alfabesi olarak tanınmaktadır (Brock, 1980).

### 2.1.3.Modern Aramice

Ayrıca detaylı olarak bakıldığında bazı karışıklıkların yerleştiğini görmekteyiz. Örneğin, Tur Abdin'de konuşulan Arami dili, Süryanilerce konuşulduğu için, bazen (klasik) Süryanice'den geldiği düşünülerek "(modern) Süryanice" denilmektedir. Ancak, Süryanice Edessa'nın Aramicesi olduğu için, dilbilimsel açıdan bu doğru değildir. İki Arami dilinin grameri de bazı noktalardan farklıdır (Wakker, 2005). Tur Abdin Aramicesi, Turoyo, Şurayt veya Səryoyo olarak da bilinmektedir. Genelde "dağ dili" olarak bilinir. Bunun nedeni ise Tūr Abdīn sözcüğünün anlamının "Tanrı'nın kullarının dağı" olmasıdır.

Genel olarak lehçelere bakıldığında Tur Abdin'de Turoyo, Kuzey Suriye'de Keldani ve Güneydoğu Türkiye'de Şurayt'ın konuşulduğu görülmektedir. Bu diller genellikle sözlü aktarımla öğrenilmekte ve yazılı olarak pek kullanılmamaktadır. Ancak, son yıllarda bu dillerin korunması ve geliştirmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Süryanilerin dil ve kültürlerini korumak amacıyla oluşturulan dernekler ve kuruluşlar, dilin öğretilmesi, analizi ve konuşulan dilin yazı dile dönüştürülmesi konusunda çeşitli projeler yürütmektedirler. Bu sayede, dillerinin geleceğe aktarılması ve yaşatılması hedeflenmektedir (Brock, 1980).

### 3.Süryani Göçünün Nedenleri ve Avrupa'ya İlk Göçler

Tarihsel sürece bakıldığında Süryanilerin özellikle dört ana göç dalgasıyla karşılaştıklarını görmekteyiz. Her dönemdeki göç dalgasının farklı nedenleri olsa da ana akım hareketin ekonomik ve güvenlik nedeniyle olduğu bilinmektedir. Ana dalga göç hareketi olarak 1830'lu yıllardan başlayan özellikle Bitlis, Elazığ ve Diyarbakır'dan İstanbul'a göç hareketidir. Ayrıca o dönemdeki kuraklık ve çekirge afeti yüzünden de Turabdin bölgesinden Suriye tarafına çıkış olmuştur.

Bu göç dalgasından sonra olan tüm dalgalar esas göç hareketini şekillendirmiş ve çeşitli kaynaklarda daha çok bu göç dalgası üzerine yazılar yazılmıştır. Ana dalgadan sonra kayıtlara geçen ilk göç hareketi 1890-1930 yılları arasında yapılan daha çok Amerika, Kanada, Arjantin ve Avusturya gibi ülkelere yapılan ve sonrasında gelecek olan göçler için zemin oluşturan bir dalgadır. İkinci göç dalgası daha çok Suriye, İsrail, Ürdün gibi ülkelere varlık vergisi nedeniyle yapılan 1942'deki göç hareketidir. 1950 ve 1960'lı yıllarda başlayan daha çok ekonomik amaçlı olan özellikle de İstanbul'a yapılan göçler üçüncü dalga hareketi oluşturur. Son olarak da güvenlik ve diğer nedenlerle yapılan 1970'li yıllardan itibaren çoğunlukla Avrupa ülkelerine yönelik göçlerdir. Özellikle üçüncü ve dördüncü dalga göç hareketi yakın Türkiye tarihiyle daha çok ilişkilendirildiği için yapılan çalışmalarda Süryanilerin göç hareketlerinin bu dönem itibarıyla nedenlerinin incelendiği ve üzerine tartışmalar yapıldığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, 1960'lı yılların sonlarına doğru Türkiye'nin çeşitli sorunlarından dolayı toplumda kaos ve artan hoşnutsuzluklar giderek yerini büyük toplumsal olaylara bırakmıştır. Bu kargaşa ortamının Süryanilere yansması sonunda ülkeden göçler başlamıştır (Taşgın, 2005). Süryanilerinin göçlerinin nedenleri değişiklik göstermekle birlikte, sorunların başında güvenlik, ekonomik ve siyasi sorunlar gelmektedir. Özellikle 1960lı yıllarda ekonomik temelli başlayan göçlerin yerini 1980 sonrasında ise terörden kaynaklı güvenlik kaygısı almıştır. Bir farklı baskı da dini hareketin toplumsal baskıyla birleşmesi sonucu ortaya çıkmış ve Müslüman olmayan kişilerin göç etmelerine neden olmuştur (Öztemiz, 2012).

1960lı yıllarda başlayan ve 1980li yıllarda da farklı nedenlerle devam eden Süryani göçünün 2000 yılından sonra asgari düzeye inmesinde Doğu ve Güneydoğudaki terör olaylarının nispeten azalması gerekçe olarak gösterilebilir.

### **3.1.Ekonomik Nedenler**

İstanbul'a Güneydoğu'dan 1960'lı yıllarda yapılan göçlerin çoğunluğu ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Özellikle Midyat'tan İstanbul'a yapılan göçlerde, Süryanilerin ekonomik durumlarının kötüleşmesi ve daha iyi bir yaşam isteği etkili olmuştur. Midyat'taki çiftçiler, bölgedeki yerel baskılardan uzaklaşıp İstanbul gibi daha rahat yaşam koşullarına sahip bir bölgeye göç etmek istemişlerdir.

Göçün bir toplumda aniden ortaya çıkmayacağından hareketle göçü tek bir nedene bağlamak da doğru değildir. Fakat Süryani toplumunda ilk göç edenlerin ekonomik nedenlerden göç ettiği bilinmektedir. Bu bakış açısıyla Süryani göçünü dönemlere ayırmamız gerekirse; 1961-1970 arası dönemi gerçek işgücü göçü, 1971-1975 arası dönemi akraba göçü, 1976-1979 arası Asur- Süryani göçü, 1979 sonrasını ise politik nedenli göç olarak değerlendirmek mümkündür (Atman, 1997).

### **3.2.Sosyo-Kültürel Nedenler**

Göçün bir toplum üzerindeki en büyük etkisi farklı kültürel öğeleri bir araya getirerek yeni kültürler ve yaşam tarzları oluşumudur. Türkiye'den göçlerin sosyo-kültürel boyutu incelendiğinde, göçün nedenlerinin toplumsal yapıdaki değişiklikler, eğitim alanında yaşanan sıkıntılar, anayasal hakların kullanımındaki zorluklardan kaynaklandı görülmektedir. Ayrıca sosyo-kültürel açıdan bakıldığında, farklı inançlara sahip insanlara uygulanan baskıcı tavırların da Süryanilerin göç etmelerindeki nedenler arasında olduğu ifade edilmektedir (Karpat, 2010).

### **3.3.Güvenlik Sorunu**

1980 öncesi başlayan ve özellikle 1984 sonrasında yeni bir boyut kazanan, 1990'lı yıllarda artış gösteren terör olayları, öncelikle bölgede yaşayan halkı tehdit eder hale gelmiştir. Bu süreçte bölge sakinleri, güvenlik kaygıları nedeniyle şehirlere göç etmiş, şehirlerde yaşayanlara da PKK terör örgütünün baskıları(kepenk kapatma, haraç alma, lojistik destek arama vs.) nedeniyle ekonomik yapı kötüleşmiş ve bölge halkı için insani bir krize dönüşmüştür.

Bu kaos ortamında Süryaniler kendilerini güvende hissettikleri şehirlere göç etmeye başlamışlardır. Aşiret yapısının güçlü olduğu Güneydoğuda Süryanilerin ekonomik durumlarının oldukça iyi olması yerelde baskı görmelerine de neden olmuştur. Kürtler Süryanilerin mallarına, bağ- bahçe ve arazilerine el koymaya başlamış ve çeşitli tehditlerle Süryanilerin yaşadıkları topluma ve ülkeye karşı güvensizliklerine neden olmuşlardır. Tüm bu nedenlerin

sonucunda, Süryaniler ilk olarak İstanbul'a, daha sonra da Avrupa ülkelerine göç etmeye başlamışlardır.

#### 4. Süryaniler ve Eğitim

Süryanilerin geçmişi araştırıldıkça eğitime verdikleri değer de daha iyi anlaşılmıştır. Sadece din eğitimi ile ilgilenmemişler aynı zamanda tıp, müzik ve edebiyat gibi alanlara da yönelmişlerdir (İris, 2003). Süryaniler, genellikle kilise ve manastırlarda eğitim görmüşler ve bu sayede bir bilgiye sahip olmuşlardır. Özellikle Edessa'lı Efrem gibi önemli öğretmenleri, malfono geleneği sayesinde Süryanice dilinin ve kurumun korunmasına büyük katkıda bulunmuşlardır (Smith, 1999). Malfono sınıfı sayesinde Süryani dili devam edebilmiş, nesilden nesile aktarılabilmektedir. Kilise öğretmeni olan Malfonoların görevi hem kilise öğretisini hem de dili aktarmaktır. Efrem'den bugüne kadar malfono yetiştirmek önemli bir gelenek haline gelmiştir. Günümüzde Tur Abdin'de yeterli sayıda genç öğretmen yetiştirilmektedir. Tur Abdin'de Pazar okulu adı verilen bu okullar kız erkek pek çok öğrencinin ilgisini çekmektedir. 4. Yüzyıldan kalan eski bir gelenek olan bu okullarda dil öğretiminin yanı sıra eski kitaplar da okunup kopya edilebilir. Bir malfononun saygınlığının bir önemli detayı ise kopya ettiği kitap sayısına bağlıdır (Anschütz, 1985).

Süryanilerin eğitim ilk olarak köylerdeki veya mahallelerdeki kiliselerde başlamıştır. Hemen hemen tüm kiliselerde medrese de mevcuttur. Bu okulların çoğu ilkökul seviyesindedir ve yereldeki cemaat tarafından yönetilir. Bu eğitim kademesinde ilahiler, basit dualar, güzel yazı ve okuma yazma çalışmaları yaptırılmaktadır. Bu okulların amacı daha çok dini inancın güçlenmesini sağlamak ve dili öğretmektir (Özcoşar, 2005). Bu kilise okullarının dışında daha üst seviyede eğitim görülen manastırlar da mevcuttur. Tüm Mezopotamyada bu sayı elliye bulmaktadır. Başlıca okullar;

- Ktesifon ve Urfa : 2. Yüzyılda öğretime başlamış
- Nusaybin, Antakya civarındaki okullar: 4. Yüzyılda öğretime başlamış
- Kınışrin: Resulayn ve Diyarbekir yakınlarında kurulup, 6. Ve 7. Yüzyılda öğretime başlayıp 10. Yy da kapatılan okullar
- Kartmin-Mor Gabriel Teoloji Okulu: Yavantepe köyünde yer alan 4. Yyda açılıp günümüzde de faaliyet gösteren okul.

Bu okulların her birinde Episkopos düzeyinde bir yönetici olmasının yanında, her biri önemli akademiler olarak görülür (Atalay, 2005; Doru, 2005). Yatılı okul özelliği gösteren manastırlarda, okullar açık olduğu sür e boyunca öğrenciler burada kalır ve başka bir yerde çalışamazlar. Ayrıca eğitimleri

devam ettiği süre boyunca bekar kalmaya ant içmek zorundadırlar. Öncelikli olarak teoloji eğitimi alırlar. Süryanice ve Yununca bilim dili olarak kullanılır. Ancak 7. Yy dan sonra Yunancanın yerini Arapça almıştır. Hukuk, geometri, astronomi, tarih, coğrafya gibi dersler de alırlar. Ortadoğu için önemli ilim adamları yetiştirmelerine karşın Süryani eğitimi özellikle 12. Yydan itibaren daha dar kalıplara sıkışmış ve eski önemini kaybetmiştir (Özcoşar, 2005).

Günümüzde Süryanilerin diaspora içerisinde yaşadıkları topluluklarda da eğitim önemli bir konudur. Dillerini korumak, geleneklerinin devamlılığını sağlamak, kültürel kimliklerini korumak ve bilgi birikimlerini geleceğe aktarmak için eğitim önemlidir.

### **5. Türkiye’de Yaşayan Süryaniler ve Eğitim Alanındaki Sorunlar**

Eğitim en temel insan haklarından birisidir. Eğitim ulaşılabildiği ölçüde insanlara yeniden başlama fırsatı sağlar. Bu nedenle tüm insanlar için temel bir haktır. Amaç her zaman eğitimin devletler tarafından herkese ulaşmasını sağlamaktır. Herkes bu haktan eşit bir şekilde yararlanmalıdır ve eğitim her koşulda erişilebilir olmalıdır (Akyeşilmen, 2014; Algan ve Algan, 2013; Gümüş, 2012; Ataman, 2008 ).

Eğitim ve öğretim programları, birçok farklı nedenden dolayı çoğunluğun kültürel, etik, politik açısıyla şekillenir. Bu politikalar genelde tek kültürlü ve egemen kültür hedeflerine göre belirlenir. Fakat temelde çok uluslu toplumlarda bu sistem kendi içinde dezavantajlı gruplarını da yaratır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim anlayışının ortaya çıkmasıyla birlikte tek kültürlü eğitim ve öğretim programları yerini yavaşça çokkültürlü eğitim anlayışına bırakmaktadır (Ünal, 2004).

Eğitimin her kesim için erişilebilir olmasını devlet çeşitli politikalarla sağlanmalıdır. Ülkeler kendi çokkültürlülük yapısına göre de özellikle toplumsal uyum temelli eğitim erişimini de sağlamalıdır. Türkiye farklı toplumlardan insanları barındırması nedeniyle her dönemde çokkültürlü bir yapı sergilemiştir. Fakat bu çokkültürlü yapıya karşın tek tip bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu yapıdaki eğitim sisteminde yer alan bireyler sistem içerisinde dezavantajlı konuma düşebilirler. Bu dezavantajın sebebi anadil farklılığı olabileceği gibi kimi zaman din kimi zaman cinsiyet vb de olabilir.

Öncelikle dezavantajın ortaya çıkmaması için önlemler alınmalı yine de göç vb durumlarla toplum içerisinde dezavantaj üretimi olursa da bu dezavantaja karşı destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu destek mekanizmasının temeli fırsat eşitliğini sağlamaktır. Bazı bölgelerde engelli, çalışmak zorunda bırakılan ve göç eden çocuklar, dilinden veya dininden dolayı dezavantajlı

durumda olan çocuklar fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamamaktadır ve en azından erişimde önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Özan vd., 2015; Ergün, 2022). Türkiye'de dezavantajlı gruplar içerisinde eğitimde erken ayrılma sorunuyla ilgili önemli zorluklar mevcuttur. Ülke genelinde eğitimde erken ayrılma oranı yaklaşık %33'tür. Bu orana cinsiyet bazında baktığımızda ise kadınların eğitimin her kademesinde erkeklere göre daha erken ayrıldığını, bıraktığını görmekteyiz (Eurostat, 2017).

Hukuki statülerinin belirsizliği nedeniyle diğer gayrimüslim topluluklara tanınan okul açabilme hakkından faydalanamayan Süryanilerin anadil eğitimleri de böylece sekteye uğramıştır. Yazıyla çok erken dönemde tanışan bir toplum olmalarına rağmen Süryaniceyi koruyamamışlardır. Kendi okullarının da açılmamasından dolayı, özellikle kiliseler Süryanicenin korunması ve geliştirilmesini, nesilden nesile aktarılmasını misyon edinmiştir. Tüm bu nedenlerden Süryanilerde din kurumu ve eğitim diğer toplumlara göre fazla iç içe geçmiştir. Hemen hemen tüm kiliselerde medrese de mevcut hale gelmiştir. Medreselerde uygulanan eğitim programlarının temelinde de iki ana amaç görülür. Bundan ilki kilise eğitimini, dini öğeleri içerirken, diğeri ise Süryanice eğitimi ve temel bilimlere yönelik olmuştur.

Tüm bunlara baktığımızda kültür ve dil kaybı endişesi taşıyan Süryaniler Türkiye'de ki eğitim sistemi içerisinde bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunların en temelinde eğitimde kendi anadillerini kullanmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Okula başladıklarında Süryanice dışında dil bilmeyen pek çok öğrenci, ikinci dil olarak öğrendiği Türkçe ile mevcut eğitim sisteminde başarıya ulaşmada sorunlar yaşamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için, özellikle okul öncesi eğitim alamayan öğrenciler ilkokula başladığında dili öğrenirken akranlarına göre daha fazla sorun yaşarlar. Bu durumda çocuklarda erken okul terki, okulu sevmeme, eğitim dilini öğrenmek istememe, ait olduğu okul kültürüne uyum sağlayamama gibi pek çok sorun yaşarlar.

## **6. Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öneriler**

Türkiye'de yaşayan Süryanilerin eğitimde yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri sunabilmek için öncelikle alanda konuyla ilgili çalışmalar yapılması gerekmektedir. Alan yazına bakıldığında Süryanilerin eğitimiyle ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Süryanilerin gözünden eğitimde yaşadıkları sorunları ele alan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Ergün(2022) tarafından Süryanilerin eğitim boyutunu ve yaşadıkları sorunları aile, öğretmen ve öğrenci gözünden inceleyen doktora tezi özellikle okul öncesi eğitimde

Süryanileri ele alan Türkiye'deki ilk tez olma niteliğindedir. Bu çalışmadan ve bölgeden toplanan verilerden hareketle ilk olarak, devlet okullarında Süryanice derslerinin verilmesi ve anadilin korunması için gerekli ortamın sağlanması önemlidir. Bu sayede çocuk okula ve okul iklimine kendisini ait hissetmeye başlayacaktır. Çocuklar ait oldukları okulda kendi anadillerini de geliştirerek kendi kültürlerini de koruyabileceklerdir. Diğer topluluklardan farklı olarak din ve eğitim kurumu fazlaca iç içe olan ve değişen günlük yaşam pratiklerine rağmen bu durumu sürdüren Süryanilerin özellikle kendi anadillerini koruma ve nesilden nesile aktarılma eğitimle ilgili en hassas noktayı oluşturmaktadır. Bu nedenle okullaşma oranlarına bakıldığında resmi okuma oranları genellikle ilkokul seviyesinde kalmıştır ( Bayburt, 2009).

İkinci olarak, Türkçe öğrenirken kendilerini anlayacakları kendi dillerini bilen öğretmenlerin varlığı dil öğreniminde kolaylık sağlayabilir. Burada eğitim fakültelerini çokkültürlü eğitim anlayışına göre yeniden tasarlamak önemli olacaktır. Çalıştıkları bölgelere göre o dili temel düzeyde bilen öğretmenlerin varlığı duygusal olarak çocuklarla daha hızlı iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır. Bir Özellikle Süryanilerin ailelerine baktığımızda kültürel olarak asimile olmaktan çekindiklerini ve bu nedenle de çocuklarına karşı daha hassas davrandıklarını görmekteyiz. Ailelere yönelik yapılacak aile eğitimleriyle bu hassasiyet ortadan kaldırılabilir. Yine bölgedeki eğitime devam etme süresine baktığımızda kız çocuklarının örgün eğitimden hızla alındığını görmekteyiz bunu önlemek için bölgede Süryanilerin kalabileceği Mor Gabriel Manastırı (burada sadece erkekler başka okullara giderken yatılı olarak kalabiliyor) gibi bir yapı inşa edilmesi için dini önderlerle çeşitli görüşmeler yapılabilir (Ergün, 2022).

Son olarak, çeşitli politikalarla Süryanilerin dillerini ve kültürlerini yaşatabilmeleri için toplumsal desteğini ve haklarını korumalarını sağlayacak adımların atılması önemlidir. Bu sayede, Türkiye'de yaşayan Süryaniler daha güçlü bir şekilde kendi kimliklerini ifade edebilir ve buldukları topluma katkı sağlayabilirler.

## **Sonuç**

Süryanilerin adı ve kökeni, tarih boyunca farklı bakış açılarıyla tartışılmıştır. Süryani isminin, Pers Kralı Sürus'tan ya da coğrafi bir bölge olan Sur'dan türediği öne sürülürken, kökenleri konusunda ise Süryanilerin Arami ya da Asuri olduğu veya Mezopotamya halklarının kaynaşmasından doğduğu görüşleri savunulmuştur. Süryaniler, tarih boyunca dil ve eğitim konularında önemli bir rol üstlenmiştir. Modern Arami lehçelerinden Süryaniceye uzanan

bir dil geleneği, kilise ve manastır merkezli bir eğitim sistemiyle korunmuştur. Tarihte, farklı nedenlerle gerçekleşen göçler Süryanilerin diasporasını oluşturmuş ve bu süreçte dil ve kültürlerini koruma çabaları ön plana çıkmıştır.

Türkiye’de yaşayan Süryaniler, eğitimde anadil kullanımı eksikliği, fırsat eşitsizliği ve eğitim politikalarının dezavantajlı gruplara yönelik yetersizliği nedeniyle çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Anadilde eğitim, kültür ve dilin korunması için kiliseler önemli bir rol oynarken, devlet politikalarıyla çokkültürlü bir eğitim sistemi benimsenmesi ve öğretmenlerin yerel dilleri öğrenmesi önerilmektedir. ve Bunun yanı sıra, ailelere yönelik eğitimler, Süryanilerin kabileceği yatılı okullar gibi çözümlerle, özellikle kız çocuklarının eğitime devam etme oranının artırılması sağlanabilir. Bu adımlar, Süryanilerin hem kültürel kimliklerini korumalarına hem de buldukları topluma daha güçlü bir şekilde katkı sunmalarına olanak tanıyacaktır.

### **Kaynakça**

- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16.
- Albayrak, K. (1997). *Keldaniler ve Nasturiler*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Anschütz, H. (1985). *Die syrischen Christen des Tur ‘Abdin. Eine altchristliche Bevölkerungsgruppe zwischen Beharrung, Stagnation und Auflösung*, Augustinus-Verlag, Würzburg.
- Atalay, T. (2005). “İlk Dönem Süryani Din Eğitimine Giriş”, Süryaniler ve Süryanilik II (Haz: Ahmed Taşgın, Eyüp Tanrıverdi, Canan Seyfeli), Ankara.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi*. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- Atman, S. (1997). *Asurlar Süryaniler*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Aydın, E. (1982). *Süryaniler*, Viyana: Nurho Yayınları.
- Baas, I. (2002). *De etniciteitsconstructie van de Syrisch Orthodoxen in Istanbul*, Universiteit van Amsterdam.
- Bayburt, D.(2009). *Türk Tarihi’nde Süryaniler (1880- 1938)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Bilge, Y. (1996). *Süryaniler Anadolu’nun Solan Rengi*, İstanbul: Yeryüzü Yayınları.



- Brock, S. (1980). An Introduction to Syriac Studies.; (Ed.) J.H. Eaton, Horizons in Semitic Studies.Articles for the Student. Dept. of Theology, University of Birmingham.
- Brock, S. (2001). The Hidden Pearl (At the Turn of the Third Millennium; the Syrian Orthodox Witness). Cilt III. Roma: Trans World Film.
- Çakı, F. ve Yılmaz, Ş.(2004). “Kimlik Tartışmaları ve Süryaniler: Bir Literatür Çalışması”, *Geçmişten Günümüze Nusaybin Sempozyum Bildirileri*.27-28 Mayıs 2004.
- Çelik, M. (1996). *Süryani Tarihi*, Ankara: Ayraç Yayınları.
- De Courtois, S. (2011). *Süryaniler*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dolabani, H. (1972). *Tarihte Mardin*, İstanbul: Deyr’ulzafaran Manastırı Yayınları.
- Doru, N. (2005). “*Süryanilerde Felsefe Akademileri*”, Süryaniler ve Süryanilik II (Haz: Ahmed Taşgın, Eyüp Tanrıverdi, Canan Seyfeli), Ankara.
- Ergün, Ö.R.(2022). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Adalet, Eşitlikçi Eğitim ve Dezavantajın Farkındalığına Yönelik Çocuk, Aile Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Eurostat (2017). Eğitim öğretimden erken ayrılma. 16 Temmuz 2024 tarihinde, [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training) adresinden erişildi.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Journal Of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134.
- Günel, A. (1970). *Türk Süryaniler Tarihi*, İstanbul: Oya Matbaası.
- İris, M. (2003). *Bütün Yönleriyle Süryaniler*, İstanbul: Ekol Yayıncılık.
- Karpat, K. H. (2010). *Osmanlı’dan Günümüze Etnik Yapılanma ve Göçler*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaymaz, İ. Ş. (2007). “*Aldatılan Bir Halkın Trajedisi Asuriler (Süryaniler)*”, Akademik Ortadoğu, 2, İstanbul, s. 109-135.
- Lewis, B. (1988). *The Multiple Identities of the Middle East*, Phoenix, London.
- Özan, M. B. vd.,(2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-148.
- Özcoşar, İ. (2005). *Bir Yüzyıl Bir Sancak bir Cemaat, 19. Yüzyılda Mardin Süryanileri*, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Özdemir, B. (2009). *Süryanilerin Dünü Bugünü*, Ankara: TTK Yayınları.
- Öztemiz, M. (2012). *Süryaniler*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Sabro, “85 Yıllık Özlem Bitiyor”, Yıl 2, S. 20, Ekim 2013, s. 1-6.
- Sabro, “90 Yıl Sonra”, Yıl 2, S. 19, Eylül 2013, s. 1.
- Sabro, “90 Yıl Sonra”, Yıl 2, S. 19, Eylül 2013, s. 1.
- Sabro, “Asurî-Aramî-Keldani-Süryani-Marunî-Melkit-Nasturi-Yakubi-Muhalmi”, S.1, Mart 2012.
- Sabro, “Zamanı gelmişken”, S. 9, Kasım 2012, s. 13.
- Smith, J.P. (1999). *Compendious Syriac Dictionary*, 192, 278.
- Süryani Deyiminin Birden Fazla Mezhep Mensubu Tarafından Kullanılmasının Getirdiği Kargaşa, <http://www.suryanikadim.org/reyono/default.aspx?s=13&b=5&p=6> (7 Haziran 2024).
- Tahincioğlu, Y. (2011). *Süryaniler*, İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Taşgın, A. (2005). “*Süryani Kadim Ortodoks kilisesinde Yenileşme Çabaları, Deyru'l-Zafaran Manastırında Patriklik Matbaası*”, Süryaniler Ve Süryanilik IV, Ankara: Orient Yayınları.
- Ünal, İ. (2004).Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, s. 144-148.
- Wakker, W. (2005). *Enkele opmerkingen over de grammatica van het Turoyo*, Leiden Üniversitesi.

## Özgeçmiş

### **Dr. Öğretim Üyesi Özge Ruken ERGÜN**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinden lisans derecesini aldıktan sonra yine aynı üniversitede Sınıf Eğitimi Programı’nda yüksek lisans derecesini almıştır. Ayrıca Süleyman Demirel Üniversitesi’nde Sosyoloji Programı’nda ikinci yüksek lisans derecesini almıştır. 2019 yılında öğretim görevlisi olarak Şırnak Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı’nda görev yapmaya başlamıştır. 2022 yılında Marmara Üniversitesi’nde Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora derecesini almıştır. Şırnak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümüne doktor öğretim üyesi olarak atanmıştır. Akademik çalışmalarının yanı sıra Şırnak Üniversitesi Kadın ve Aile Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi’nin müdür yardımcılığını da yapmaktadır. Dezavantajlı gruplar ve aileleri, farklı kültürel gruplar ve eğitimleri, göç çalışmaları ve kadın araştırmaları başlıca çalışma alanları arasında yer almaktadır.

# PROJE ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Cansu KÖKEN<sup>1</sup>

## 1. Ailenin Çocuğun Hayatında Önemi

Bireyin dünyaya gözlerini açmasıyla içine doğduğu sosyal çevresi ailesidir. Aile fertleriyle sosyal gruplar arasında ilişkileri içeren, gelenek ve göreneklere sahip olarak kültürel unsurları bünyesinde barındıran sosyal birim olarak tanımlanan aile, çocukların çok yönlü gelişim alanlarını etkilemesinin yanı sıra akademik başarısında da önemli bir yer tutar (Güler Yıldız, 2023; Huberty, 2012). Ortak çatı altında ilişkilerin kurulduğu, çocuğun bir birey olarak değer görmesiyle birlikte toplumsallaştığı ilk kurum ailedir. Çocukların fizyolojik olarak desteklenmesi ve bakım verilmesinin yanı sıra, ekonomik ve toplumsal yönleriyle de aile, çocuğun sosyal uyumunda ve geleceğinin şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Ailenin genişliği, ailenin eğitim düzeyi, ailenin çocuk yetiştirme tutumları, sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyleri gibi birçok faktör çocuğun sosyal duygusal gelişimini ve toplumsallaşmasını etkilemektedir (Gürsoy ve Özasan, 2018). Çocukların sosyalleşme sürecinde tek önemli faktör olmamakla birlikte en temel faktör olarak önem kazanan bireyler anne-babalar yani aile ortamıdır (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Zaman içerisinde teknolojinin gelişimiyle birlikte aileler de işlevleri, ilişki biçimleri, ekonomik faaliyetleri ve aile bireylerinin aile içerisindeki statüleri bakımından değişime uğramaktadır (Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Bu değişime bakıldığında aileler birlikte geçirdikleri zamanın yerini ailedeki bireylerin kendi teknolojik cihazlarıyla (telefon, tablet, bilgisayar vs.) zaman geçirmeleri olarak toplumsallaşmadan daha bireyselleşmeye doğru gidildiği görülmektedir (Çeçen vd., 2023). Ancak her ne kadar teknolojik değişim ve gelişim olsa da aileler kültürden kültüre, toplumdan topluma değişkenlik göstermekte ve bireyin ilk sosyal çevresini oluşturması bakımından önemini korumaktadır. Çocuğun yetiştiği ortamda maruz kaldığı anne-baba tutumları, çocuğun çok yönlü gelişimi ve gelecek hayatını oldukça fazla etkilemektedir.

## 2. Türk Kültüründe Aile ve Çocuk

Tüm dünyada farklı kültürlerde toplumların en küçük ve en önemli yapı taşı olarak karşımıza çıkan aile; evlilik ve kan bağıyla oluşan, eşler ve çocuklar ile kardeşler arasındaki ilişkilerden etkilenen en küçük birlik şeklinde

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, cansukoken@gmail.com, Orcid no: 0000-0003-4668-1211

tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Aile kurumu diğer sosyal ve kültürel yapılardan farklı olarak; bir kadın ve bir erkeğin evliliğinin ardından zaman içinde genişleyerek daha karmaşık hale gelmekte, yeni üyeler eklenerek bir sistem halini almaktadır. Bu sistem sürekli etkileşim ve değişimle birlikte zaman içerisinde kendine özgü işleyiş ve dinamiğe sahip olarak devamlılığını sürdürmektedir (Başaran, 2016). Türk toplumunda evlilik, yalnızca bir kadın ve bir erkeğin bir araya gelmesiyle değil aynı zamanda bir yuva kurma ve aile olma amacını taşıması dolayısıyla daha derin anlam ifade etmektedir (Canatan ve Yıldırım, 2013). Dönemsel olarak incelendiğinde İslamiyet öncesi Türk ailesinin özelliklerine bakıldığında; ailenin hiyerarşik yapısında gücü ve otoriteyi temsil eden kişinin, aile içinde himayesi altında toplanılan, siyasal sistemi ve görüşleri belirleyen karakterin *baba* olduğuna ulaşılmaktadır (Eröz, 1991). Hatta babaya saygıyı temsilen “*baba ocağı*” şeklinde ifade edilerek “*ocağın ateşinin hiç sönmemesi*” dirliğin ve birliğin sürdürülmesi anlamıyla aile bağları sürdürülmektedir (Gökalp, 2001). İslamiyet’in etkisiyle Osmanlı döneminde aile hayatına bakıldığında; aile boşanmanın hoş karşılanmadığı, bireyin hayatında bağların kopmayacağı temel ve tek kurum olarak adlandırılan ve ailenin korunması ilkesiyle hareket edilen yegâne kurumdur (Doğan, 2001). Cumhuriyet yıllarına döndüğümüzde sosyal, kültürel ve diğer hizmet türlerinin daha fazla oluşuyla köyden kente göçler başlamış, çocuklarının kendi ayakları üzerinde duracakları şekilde yetiştirilmesi gerektiğine inanan aile sistemlerinin arttığı ve artık çocukların evleneceği eşi kendisinin seçmesi gerektiği düşüncesiyle birlikte “erkek” çocuklarının aileye itibar kazandırması düşüncesinden uzaklaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Başbakanlık Aile ve Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü, 2010).

Sonuç olarak; zaman içerisinde Türk toplumunda aile; göç, yoksulluk, toplumsal değerler, teknoloji ve kadınların çalışma hayatına girmesi gibi farklı etkenlerden etkilenmiş olsa bile halen Türk toplumu hem çağdaş hem de geleneksel özelliklerini özünde taşıyan ailesini temelde korumaya devam eden bir yapıya sahiptir (Yaşar Ekici, 2014). Günümüz aile yapısında aile içi iletişim doyumu ve aile aidiyetini Malatya örnekleminde inceleyen araştırmaya göre de; çocuğu olan ailelerin aidiyeti daha güçlüyken, çocuğu olmayan bireyler aile iletişiminden daha memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Topçuoğlu ve Myradov, 2021). Şuan içinde yaşadığımız dünya modernliğin ötesinde, geçmişten farklı postmodernizmi barındıran yeni bir toplumsal düzeni gerekli kılmaktadır (Giddens, 2021). Postmodern toplumda; etkileşim ve yaşam öncelikleri değişerek rol ve statülerin muğlak kaldığı; sosyal, kültürel ve ekonomik olarak bireyler için sınırların ortadan kalktığı; güvencenin hâkimiyetinin günden güne azaldığı; geleneksel norm ve değerlerin değişerek

toplumsal yaşamda hâkim olan teknoloji ve dijital dünyanın ön plana çıktığı; mikrodan makroya bireyden toplumsal yapıya pek çok alanda kendini göstermektedir (Bauman, 2019; Best ve Kellner, 2016). Sonuç olarak günümüzde *dünya aileleri* kavramı, postmodern aile yapısıyla ortaya çıkmış, aile sınırlarını belirsizleştiren ve aile yapısının çapını genişleten bir kavram olarak var olmuştur (Varışlı, Kurdoğlu ve Ergin, 2024). OECD ülkeleri genelinde oranlara bakıldığında 0-5 yaş arası çocukların yaklaşık %12'si tek ebeveynle yaşamakta, bunların %92'si ise annesiyle birlikte yaşamaktadır (Ospina ve Roser, 2020). Bunun yanı sıra ülkemizde alınan göçlerle birlikte Türk kadın-erkekleriyle yabancı bireylerin evlenmeleri dolayısıyla *dünya aileleri* modelinin ülkemizde de görülmeye başlandığı söylenebilmektedir. Şubat 2024'te yayınlanan 2023 Evlenme ve Boşanma İstatistiklerine göre, yabancı damatların sayısı 6 bin 345 iken yabancı gelinlerin sayısı 31 bin 29'dur. Oran olarak bakıldığında yabancı damatlar, toplam damatların %1,1'ini oluştururken, yabancı gelinler, toplam gelinlerin %5,5'ini oluşturmaktadır (TÜİK, 2024). Sonuç olarak farklı aile kavramları ortaya çıksa da, farklı modeller gözlemlense de evlilikler dönüşüm geçirerek çağlar boyu devam etmektedir. Yabancı damat ve gelinlerin artışıyla da çokkültürlü toplumlar – ailelerin artışı azımsanamayacak şekilde artış göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### 3. Anne-Baba Tutumları

Çocukların büyüyip gelişmesinde, akademik başarısında, kişilik gelişiminde ve geleceğini şekillendirmede anne-baba tutumlarının büyük etkisi olduğuna ilişkin alanyazında birçok araştırma bulunmaktadır (Altıparmak Ercan, 2020; Blissett ve Haycraft, 2008; Bolat, 2022; Braza vd., 2015; Huang ve Gove, 2015; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Mutlu ve Koşan, 2023; Özgü, 2022; Özkan, 2021; Özyürek ve Özkan, 2015; Rocha Lopes, Van Putten ve Moormann, 2015; Urfa, 2020; Wang, 2014). Anne-babaların çocuklarına karşı tutumları; ailenin sahip olduğu toplumsal ve kültürel özelliklerine adapte olmasına, toplum içerisinde bir birey olarak yer almasına ve kendini kabul görmesine, karşılaşılabilecek potansiyel problemlerin çözümlerinde etkili çözüm yollarını bulmasına, karar verme süreçlerine, psikolojik iyi oluşlarına, kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine destek olan en temel unsur olarak yer almaktadır (Ertan ve Türkmen, 2023; Mutlu ve Koşan, 2023; Yavuzer, 2023). Yavuzer'e (2020) göre, anne ve babaların çocukları henüz dünyaya gelmeden önce ideal bir çocuk oluşturmaları ve çocuklarının bu beklentilerini karşılayamaması durumunda reddetme davranışını göstermeleri; anne ve babaların içinde bulunduğu toplumun kültürel değerleri, gelenek ve görenekleri; “ebeveyn

olma” sorumluluğundan haz duyup gerekli sorumlulukları yerine getirmeleri; anne-babaların çocuklarının sayısı, cinsiyeti ve kişilik özelliklerinden memnuniyet duyuyor olmaları anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını son derece etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır. Bu etmenler bazı durumlarda olumlu tutum sergilemelerini sağlarken, bazı durumlarda olumsuz tutum sergilemelerine sebep olmaktadır.

Alanyazında geçmişten günümüze yer etmiş anne-baba tutumlarına aşağıda kısaca değinilecek fakat modern anne-baba tutumları daha detaylı aktarılacaktır.

### **3.1. Baskıcı – Otoriter Tutum**

Genel olarak anne-babaların ideal olarak zihinlerinde belirlemiş oldukları çocuk kavramına yönelik davranışlarda bulunan, çocuklarına sevgisini istenen şekilde davranıldığında gösteren, çocuktan mutlak itaat bekleyerek denetleme ile cezalandırma anlayışına sahip olan ve çocukların kişilik gelişiminde olumsuz etkisi olan anne-baba tutumudur (Kuzgun, 1973; Maccoby ve Martin, 1983). Bu tutuma sahip ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklar; genel itibariyle mutlu olmayan, gergin ve üzüntülü tavırlar sergileyen, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edemeyen, öfkeleri sonucu şiddete meyil edebilen, özgüvenleri düşük ve sosyalleşme yetileri geri kalmış çekingen, aşırı hassas ve hata yapmaktan korkan bireyler olabilirler (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Santrock, 2011; Sezer, 2010). Bu çocuklar sürekli olarak davranması gereken davranışların telkin edilmesinden dolayı kendileri gibi davranamayarak dış denetimli hale gelmektedirler (Demiriz ve Öğretir, 2007; Yavuzer, 2023).

### **3.2. Dengesiz ve Kararsız Tutum**

Anne ve baba arasında fikir ayrılıklarıyla oluşan dengesizlik veya anne yada babanın gösterdiği değişken davranışlardan kaynaklı olarak dengesiz ve kararsız tutum ortaya çıkmaktadır. Anne-babanın çocukları yanlarındayken çocuğa karşı davranışları hakkında karşılıklı olarak birbirlerini eleştirmeleri, bir ebeveynin olumlu gördüğü bir davranışa diğer ebeveynin olumsuz yorum yapması veya ikisinden birisinin çocuğa ayrıcalıklar tanınması gibi yanlış davranışlar bütünüdür (Günalp, 2007; Yavuzer, 2023). Dolayısıyla çocuk kendi davranışının doğru yada yanlış olduğu hakkında bir yorum yapamaz ve doğru ve yanlış kararını veremez olup kaygılı bir kişilik geliştirmesine sebep olmaktadır. Farklı zamanlarda değişen tutum sonucu anne-babalar kimi zaman çocuklarını engelleyerek baskılama eğiliminde olurken, kimi zaman da aşırı hoşgörülü ve serbest tutum sergileyebilirler. Buna bağlı olarak çocuklar, hangi

davranışlarının anne-babaları tarafından onaylanıp onaylanmayacağını bilemeden tutarsız davranışlar sergilemektedirler (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016).

### **3.3. İlgisiz ve Kayıtsız Tutum**

Bu tutuma sahip anne-babalar çocuklarını görmezden gelme, dışlama ve çocuğu yalnız bırakma davranışlarına sahiplerdir. Anne-baba ve çocuk arasında iletişimde geçimsizlik görölmekte ve çocuklar duygusal istismara maruz kalmaktadır. Genel itibariyle bu tutumla yetişmiş çocuklarda saldırgan eğilimi görölmektedir (Yavuzer, 2023). Anne-babalar çocuklarının fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını önemsemeden, çocuğun hayatını tehlikeye sokacak derecede yok sayarak çocuğun davranışlarında herhangi bir kontrol bulunmaz. Çocuğun davranışları ancak anne-baba için bir sorun – rahatsızlık oluşturduğunda anne-babalar çocuklarına olumsuz bir tavırla yaklaşmaktadır (Demircioğlu, 2012). Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına belirli haklar tanınması ancak bu hakların sınırlarını net bir şekilde belirlememesi dolayısıyla ebeveynlerin ilgisiz davranışları çocuğun olumsuz davranış sergileme olasılığını artırabilmektedir. Öztürk ve Özcan'ın (2024) araştırmalarında ilgisiz ve kayıtsız tutuma sahip ebeveynlerle büyümüş olan katılımcının madde bağımlısı olduğu ve madde bağımlılığından sonra ailesinden gelen müdahalelere katılımcının karşı çıktığına ulaşılmaktadır.

### **3.4. Aşırı Korumacı Tutum**

Anne-babaların çocuğun gerçekleştirmek istediği çeşitli davranış-eylemi engellemek üzere takındığı tutum olarak tanımlanabilir. Bu anne-babalar çocuklarına gerekenden fazla sevgi, şefkat ve ilgi göstererek çocuklarını sürekli denetler ve çocuklarına müdahale ederler. Çocukların ihtiyaç duyduğu tüm durumlar anne-baba tarafından karşılanır ve gerekli fırsatlar çocuğa tanınmadığı için çocuklar sosyalleşemez, özgüveni gelişmez ve iletişim becerilerinde problem yaşarlar (Işık Taner, 2011; Kulaksızoğlu, 2002; Yaprak, 2007). Aşırı korumacı tutumdaki anne-babalar çocuklarının başarabilecekleri sorumluluklarda dahi yerine yapmaya istekli olarak çocuğa bir alan sunmamaktadır (Alabay, 2017). Aşırı korumacı tutumun zaman içerisinde eskiye kıyasla daha çok görölmesine sebep olarak sosyal yapıdaki değişimler, ilerleyen teknoloji ve çekirdek aile yapısından kaynaklı olarak ilgilerini çocuklarına yöneltmeleri şeklinde sıralanabilir (Yılmaz, 2020). Bunun yanı sıra çocuklarının geçirmiş olduğu ağır kronik hastalık veya yaşanan olumsuz durumlar da anne-baba için bu tutuma yönelmelerine sebep olmaktadır (Beyaz, 2021). Pereira, Barros, Mendonça ve Muris'in (2013) araştırmalarında anne babaların aşırı koruyucu

davranışları ile çocukların kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken yine benzer olarak; Edward, Rapee ve Kennedy'nin (2010) araştırmalarında, annenin aşırı korumasının, annenin olumsuz duygulanımının, olumsuz yaşam olaylarının etkisinin ve çocuğun engellenmesinin çocukların anksiyete semptomları için yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

### **3.5. Demokratik Tutum**

Anne-baba tutumları arasında çocuk için en verimli olan tutumdur. Bu anne-baba tutumuna sahip aile yapısında sevgi, saygı ve hoşgörölü anlayış bulunmakta ve aileler çocuklarının gelişimlerinde sorumluluklarının farkında olarak hareket etmektedirler. Çocuklarının duygusal ve fiziki ihtiyaçları ihmal edilmeden karşılanmak üzere çaba sarf edilir. Her bireyin farklı özellikleri olduğu bilincinden hareketle bireysel farklılıklara önem verilir, çocukların özgür bir şekilde kendilerini gerçekleştirmesine olanak tanınır ve düzen disiplinle uygun ortam hazırlanarak çocuğa uygun davranışlar geliştirmesi için fırsatlar yaratılır (Baumrind, 1966; Hamzaoğlu, 2019). Bu tutumda yetişen çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duyularak özgüven gelişimi sağlanır. Çocuğun güven veren ve çocuğu destekleyen demokratik bir ortamda yetişmesiyle birlikte çocuklar genel olarak başarılı, girişken, özgüveni ve özsaygısı yüksek, sosyal iletişimi güçlü ve empati yeteneği gelişmiş bireyler olurlar (Özkan, 2021; Yavuzer, 2023). Akdağ, Kavgaoğlu ve Tüncer'in (2024) araştırmalarında, 4-12 yaş kekemelik yaşayan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin ebeveynle kurulan ilişkinin niteliği açısından değerlendirildiğinde, demokratik tutum sergileyen ebeveynler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani olumlu tutumlarla birlikte çocuklarda; öz denetim, sorumluluk, yüksek benlik algısı gibi sosyal duygusal gelişimleri desteklenmektedir.

## **4. Modern Anne-Baba Tutumları**

### **4.1. Curling Ebeveyn**

Bu ebeveyn tutumu ile anne-babalar çocukların karşılaştığı tüm engelleri ortadan kaldırarak hayatında herhangi bir engel olmaksızın hızlı ve kolay bir şekilde ilerlemesini sağlamayı amaçlamaktadır. Genellikle iyi eğitilmiş, çalışkan ve hırslı ebeveynler bu tutumu sergilemekte olup, çocuklarıyla yeterli vakit geçiremeyen ve bundan suçluluk duyan annelerin çocukların istediklerini yerine getiremediklerinde veya yeterli vakit ayıramadıklarında "mükemmel anne" olmadıkları düşüncesi temelde yer almaktadır. Anne-babalar



çocuklarını iyi hissettirmek için ellerinden gelen tüm imkânları çocuklarına sunmakta ve çocuklarını mutlu etmeye çalışmaktadır. Geçmişe kıyasla daha çok anaokulu daha çok eğitim gibi seçeneklere sahip olunması ve anne-babaların bilgiye ulaşımının daha hızlı olmasından dolayı bu tutum ortaya çıkmaktadır (Augustsson ve Forsberg, 2005; Hougaard, 2004). Bu tutumla yetişen çocuklar sosyal becerilerinde uyum sorunu yaşarlar ve kurallara uymakta güçlük çekerler, dürtüsel davranırlar ve denetim sağlayamazlar ve dışa bağımlı bireyler haline geldiği görülmektedir (Aksoy, Kılıç ve Kahraman, 2009).

#### **4.2. Blogger Anne**

Dijitalleşmenin gelişmesi ile sonsuz bir dünyaya açılan sosyal medya, toplumda yeni kimlik oluşumlarıyla birlikte herkesin tek tip ve daima onlar için önemli kişilerin görmek istedikleri şekilde oluşturarak yeni bir anne kimliği oluşturulmuştur. Bu yeni anne kimliğiyle sosyal medyada anneler kendi ebeveynlik görüşlerini, gebelik süreçlerini, bebeklerinin doğumu ile bakımını ve annelik sorumluluklarını sosyal medyada paylaşarak diğer kullanıcılara sunmaktadır (Taylor, 2010; Lupton, Perderson ve Thomas, 2016; Yardım, 2020). Blogger anneler zamanlarının çoğunu sosyal medya içerik hazırlamakla geçirmelerine rağmen; annelerle görüşüldüğünde çocuklarıyla anılarını online ortamda kaydetmek istediklerini, diğer annelere bilgilendirici içerikler sunmaktan mutlu olduklarını ve aynı zamanda yaşadıklarını anı olarak saklayabilmek adına internet ortamını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak annelerin bu denli aile ortamının ve çocuklarının her halini sosyal medya ortamında paylaşmaları çocuklarda olumsuz sosyal becerilere sebep olabilmektedir (Dönmez ve Dolgun, 2019). Annelerle görüşme sonucunda elde edilen bir diğer görüş ise farklı ülkelerde çocuklar ile ilgili oluşturulan içeriklere ulaştıkları ve bu bilgileri toplumla paylaştıkları, farklı kültürlerin ve uzmanların görüşlerine yer verdikleri görüşlerinden hareketle çok kültürlülük ile ilgili sosyal çalışmalara yer verdikleri söylenebilir.

#### **4.3. Helikopter Ebeveyn**

Aşırı korumacı veya aşırı ilgili ebeveyn tutumu olarak karşımıza çıksa da ebeveynlerin çocuğun yaşamasına izin vermek yerine çocukları için kalkanlar oluşturduğu, çocuklarına bağımsız davranış ortamı sunmayarak çocukların başarısına odaklandığı, sürekli olarak nasihat ederek çocukları adına karar vererek hatta problemleri çocukları adına çözerek çocuklarını kaybetme korkusu yaşadıkları ebeveyn tutumu olarak tanımlanmaktadır (Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014; Dumont, 2021; Padilla ve Nelson, 2012; Yılmaz,

2020a,b). Helikopter ebeveyn çocuklarına sürekli yakın olan, çocuklarının hayatına aşırı müdahalede bulunan ve çocuklarının üzerine titreyen anne-babaları tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra anne-babalar, helikopter ebeveyn davranışlarından dolayı çocuklarına zarar vereceklerine dair yapılan uyarılara karşı tepki göstermekte ve anne-babaların kendi otoriter tutumlu aile hayatlarından dolayı yaşayamadıklarını çocuklarına sunma çabası içinde oldukları görülmektedir. En başta çocuklarını dış tehlikelerden korumaya yönelik tutum sergileseler de sonrasında çocukların okul hayatlarıyla birlikte akademik kaygıları ortaya çıkan, çocuklarından yüksek başarılar bekleyen, çocuklarını sürekli kulüplere, eğitimlere ve kurslara götürerek onlara gelecek planı hazırlayan, çocuklarını bir birey olarak görüp bireysel özelliklerini görmek yerine kendilerinin uzantısı olarak görüp kendi bildikleriyle çocuğu yönlendiren ebeveynler olarak yer almaktadır (Arslan ve Kıral, 2022; Bayless, 2022; Bristow, 2014; Yılmaz, 2020a,b).

Helikopter ebeveynler, çocuklarının özel hayatını hiçe sayarak kendilerine zamanla daha bağımlı hale gelen ve özgüveni düşük bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır. Bu durum, son dönemde ebeveynlerin çocuk sayılarının az olması ile birlikte ebeveynlerin tüm vakitlerini çocuklarına harcamaları ve çocukları için tüm imkânlarını kullanarak popüler kültürden etkilenmeleri sonucu oluşmaktadır (Bradley-Geist and Olson-Buchanan, 2014). Okant Yaşın (2018) araştırmasında, helikopter ebeveynine sahip Y kuşağı çocukların kendilerini başarılı göremediği, kendilerine hedefler koyamadığı ve iş doyumunu yaşayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu görülen olumsuzluklar çocukluk döneminde kalmayarak yetişkinlik dönemine uzanan uzun süreçlere yani bireylerin hayatlarına yayılmaktadır (Yam ve Kumcağız, 2021). Helikopter ebeveynlerin çocuklarına sınırsız fırsatlar sunmaları ve kendi hayal ettiklerini çocuklarına uygulamaya zorbalığında bulunmaları sonucu “proje çocuk” kavramı ortaya çıkmıştır.

## 5. Proje Çocuk

Çocukların sosyal-duygusal, fiziksel ve akademik gelişimlerinde büyük bir rol oynayan anne-babalar, çocuk yetiştirirken adeta çocuklarını bir “proje” gibi görerek daha çocukları hayata gelmeden çocuklarının hayatları için planlar yapmakta ve farklı beklentilere girmektedir. Ancak anne-babaların bu beklentilerinde çocuğun kişiliği, ilgi alanı ve yetenekleri göz ardı edilmesi dolayısıyla çocuklarda psikolojik, fiziksel rahatsızlıklar ve akademik başarısızlıklar gibi birçok probleme sebep olmaktadır (Yazgan, 2022). Proje çocuk ebeveyninin en büyük hedefi mükemmel çocuğu doğurmak, büyütme ve

eğitmek olduğundan ebeveynler çocuklarını başarı ürünü olarak görmekte, gelecekte çocuklarının nasıl bir kişi olacağını düşünüp isteklerine yönelik şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Dursun, 2019).

Proje çocuk kavramı, henüz çok yeni bir kavram olarak gündemde yer ederek tam ve net olarak tanımlanamamış modern çağda oluşan ebeveyn tutumları sonucunda ortaya çıkmıştır. Dalkıran'ın (2023) helikopter ebeveyn tutumunun okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelediği araştırmasında; kendilerini yüksek düzeyde helikopter ebeveyn olarak algılayan anne-babaların çocuklarının sosyal beceri ortalamaları, düşük ve orta düzeyde helikopter ebeveynlik algılayan anne-babalara göre daha anlamlı sonuçlanmıştır. Kendilerini helikopter ebeveyn olarak algılayan anne-babaların eğitim düzeyleri çocuklarının sosyal becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu sonuçlara göre eğitim düzeyi ne olursa olsun ebeveynlerin tutumlarının çocukların becerilerine etki ettiği yorumu yapılabilir. Bunların yanı sıra proje çocuk kavramının ortaya çıkışıyla beraber, çocuğun aile merkezine yerleştirilmesiyle geleneksel anne-baba rollerinden farklı olarak ailenin sosyalleşmesi ve toplumda tanınması hususunda yeniden annelik ve babalık tanımlanmaktadır (Milić, 2010). Bu toplumsal değişimde, aile mahremiyeti alanında da bazı söylemlerin ve müdahalelerin olması sonucu; kadınlara ulaşılmaz yeni bir ideal annelik algısı dayattığı, annelerin kariyerleri ve annelikleri arasında seçim yapmak zorunda bırakıldıkları ve çocuklarıyla temaslarında uygun yetiştirme metotlarının sıklıkla salık verilmesi dolayısıyla aşırı bilgi ve tavsiye verilmesiyle babalığın dönüşümü ne olursa olsun anneliğe yönelik toplumsal baskı halen var olmaktadır (Badinter, 2013; Željka, Željko and Sandra, 2014). Toplumsal baskıya maruz bırakılan bu ebeveynlerin aynı zamanda çocuklarının veli toplantılarına gitmeleri, anaokullarında düzenlenen ebeveyn atölye çalışmaları, çocuklarını götürdükleri aktiviteler gibi farklı sosyal ortamlarla beraber erken yaşta eğitimi ebeveynlerin eğitim sermayesi olarak gördükleri ve toplumsal rekabette kendi isteklerini çocuklarına dayattıkları sonucuna ulaşıldığı yorumu yapılabilir.

Proje çocukların farklı ortamlarda yaşadıkları avantajlar ve dezavantajlara bakıldığında literatürel sonuçlara ulaşılmamakta, araştırmalar sonucu farklı bakış açılarıyla bireysel yorumlar yapılabilmektedir.

### ***Proje çocukların farklı ortamlarda yaşadıkları avantajlar;***

- Proje çocuklar, diğer çocuklara göre farklı kültürleri daha fazla merak edebilir ve farklı kültürel zenginliğe ve çeşitliliğe daha açık olabilirler.

- Proje çocuklar, deneyimlemiş oldukları eğitimler sayesinde dünya görüşleri diğer çocuklara göre geniş olabilir ve farklı bakış açılarıyla düşünce yapılarını zenginleştirebilirler.

- Proje çocuklar, ailelerinin çok dilli yetişmelerine imkân sağlamaları dolayısıyla da farklı dilleri öğrenmeye meyilli olup, farklı ortamlarda dili kullanarak akademik ve mesleki başarılarını destekleyebilir.

- Proje çocuklar, farklı kültürel ortamlarda bulunmaları ve çok sayıda kişiyle etkileşime maruz bırakıldıkları için yeni ortamlarda uyum sağlama, kendini ifade etme ve empati kurma becerileri gelişebilir.

- Proje çocuklar, sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları dolayısıyla farklılıklara kolay adapte olabilir ve esnek bir yaşantıya sahip olabilirler. Uyum sağlamalarının yanı sıra psikolojik dayanıklılıkları da daha güçlü hale gelebilir.

- Proje çocuklar, teknoloji ve dijital platformları kullanımları sayesinde farklı teknolojik beceriler kazanabilir (robotik kodlama, yapay zeka gibi). Bunların yanı sıra eğlenceli içeriklerle birlikte öğrenmelerini eğlenceli hale getirerek inovatif fikirlerini hayata geçirebilirler.

- Proje çocuklar, farklı coğrafi, sosyal ve kültürel ortamlara adapte olmuş olması dolayısıyla yaşamış oldukları problem durumlarında farklı çözümler üretebilirler.

- Proje çocuklar, karşılaşmış oldukları durumlar ve ortamlar içerisinde kendilerinin farkına vararak bilinçli farkındalık kazanabilir, kendi kimliklerini keşfedebilir ve kendi öz saygılarını geliştirebilir.

### ***Proje çocukların farklı ortamlarda yaşadıkları dezavantajlar;***

- Proje çocuklar, farklı ortama, yeni kültüre ve farklı dile uyum sağlarken zorlanabilir ve bu durumda kaygılı hissedebilir. Bu durumda içine kapanıklık yada sosyal izolasyon görülebilir.

- Proje çocuklar, farklı kültürel ortamda veya farklı bir dil ile maruziyeti sonrasında yaşamış oldukları dil bariyeri, sosyal ilişkileri zayıflatabilir ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

- Proje çocuklar, maruz kaldıkları yoğun eğitim programına ayak uyduramayabilir ve bireysel farklılıkların önemsenmediği bir müfredatla karşı karşıya bırakıldığında bilgiye karşı olumsuz tutum sergileyerek, öğrenme sürecinde potansiyelinde azalma yaşayabilir.

- Proje çocuklar, sürekli değişen ve yenisi eklenen koşullara adapte olamayabilir ve bu ortamlarda arkadaşlıklar kuramayabilir. Bununla beraber

yüksek düzeyde kaygı ve stres hissedebilir. Bu ortamlarda kendini diğer çocuklarla kıyaslayarak özgüvensiz ve yetersiz hissedebilir.

- Proje çocuklar, çok kültürlü ortamlarda kültürel kimliklerini bulmakta zorlanabilir ve “iki dünya arasında kalma” hissi yaşayabilir. Farklı kültürel çevrelere maruz kalması sonucu aidiyet ve güvenlik duyguları zayıflayabilir.

- Proje çocuklar, sahip olunan sosyoekonomik düzey ve kültürel ortamların farklılığına takılarak kendilerini bir hırs içinde hissedebilir. Bu durum çocukların dışlanmışlık, sosyal bağlarda zorlanma ve yalnızlık yaşamalarına sebep olabilir.

- Proje çocuklar, sürekli farklı ortamlarda eğitimlere mecbur bırakılarak sosyal-duygusal destek sistemlerinden (aile, öğretmen, arkadaş vs.) uzak kalmasına sebep olabilir ve bu değişen ortamlarda kendilerini “yetersiz” ve “güvensiz” hissedebilirler.

- Proje çocuklar, farklı müfredat ve içeriklerle üstün başarı elde etmesi üzerine kurgulanan bir hayat içerisinde yetiştiklerinden dolayı normal gelişim gösteren çocuklarla iletişime geçtiklerinde bile sosyal paylaşımlarında zorluk yaşayabilirler. Dolayısıyla toplumsallaşmalarında sosyal uyum yakalayamayabilirler ve değerleriyle çatışma yaşayabilirler.

- Proje çocuklar, arkadaşlık ve dostluk kurma becerisinde de diğer çocukları beğenmeyerek mükemmeli arama eğiliminde olabilirler, ezici üstünlük kurma davranışları göstererek uyumsuzluk yaratabilirler.

## KAYNAKÇA

Akdağ, B., Kavgaoglu, D. ve Tüncer, E. (2024). 4-12 yaş kekemelik yaşayan öğrencilerin sosyal duygusal gelişiminin aile görüşlerine göre değerlendirilmesi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (IGU-SABDER)*, 21, 1132–1151.

Aksoy, A., Kılıç, Ş. ve Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulaması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.

Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi, *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.

Altıparmak Ercan, F. (2020). *Aile yapısının, aile tutumlarının ve televizyonun 2-4 yaş arası çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi (Muş ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Arslan, P. ve Kıral, B. (2022). İlkokul öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) velilerle ilgili deneyimleri: Bir fenomenoloji çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 827-882.
- Augustsson, S. and Forsberg, S. (2005). *Curlingföräldrar – Från Traditionella Föräldrastilar till ett Modernt Föräldraskap: Uppfostran i ett Förändrat Samhälle [Curling Parents – from traditional parenthood styles to modern parenthood: childrearing in a changing society]*, Dissertation, Master's degree, University of Lund, Department of Psychology.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Badinter, E. (2013). *Sukob: Kako ideal suvremenog majčinstva ugrožava ženu*, Algoritam.
- Başaran, E. (2014). Ailenin işleyişı ya da gerçekleştirimi, M. Aydın (Edt.), *Sistematik Aile Sosyolojisi* (ss.141-158), Çizgi Kitabevi.
- Bauman, Z. (2019). *Akışkan Modernite*, S.O. Çavuş (Çev.), Can Yayınları.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bayless, K. (2022). *What is helicopter parenting?* <https://www.parents.com/parenting/parenting/> (02.06.2024 tarihinde kaynağa erişilmiştir).
- Best, S. and Kellner, D. (2016). *Postmodern teori: Eleştirel soruşturmalar*, M. Küçük (Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Beyaz, E. (2021). Helikopter ebeveynlik, M. Dalkılıç (Ed.), *Scientific Developments for Health and Life Science* (ss.587-595), Gece Kitablığı.
- Blissett, J., and Haycraft, E. (2008). Are parenting style and controlling feeding practices related? *Appetite*, 50, 477-485.
- Bolat, S. N. (2022). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bradley-Geist, J. C. and Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter Parents: An Examination of the Correlates of Over-Parenting of College Students, *Education + Training*, 56, 314-328. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096>
- Braza, P. et. al. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex, *Journal of Child & Family Studies*, 24, 847-856.

- Bristow, J. (2014). The double bind of parenting culture: Helicopter parents and cotton wool kids. Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. ve Macvanish, J. (Ed.), *Parenting Culture Studies* (ss.200–215), Palgrave Macmillan.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2013). *Aile Sosyolojisi*, Açılım Kitap.
- Çeçen, A. F., Çokluk, N., Bostancı, M. ve Atmaca, S. (2023). Aile kurumuna dijital bir yaklaşım: Dijital aile sözleşmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 22(1), 66-84. <https://doi.org/10.21547/jss.1206730>
- Demircioğlu H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevlerine ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105- 122.
- Doğan, İ. (2001). *Osmanlı Ailesi*. Yeni Türkiye Yayınları
- Dumont, D. E. (2021). Facing adulthood: Helicopter parenting as a function of the family projection process, *Journal of College Student Psychotherapy*, 35(1), 1-14.
- Dursun, C. (2019). *Ebeveyn çocuk ilişkisinin değişen yüzü: "Proje Çocuk" kavramına sosyolojik bakış*, IX. Ulusal Sosyoloji Kongresi Yayınlanmamış Bildiri.
- Edward, S., L., Rapee, R., M. and Kennedy, S. (2010). Prediction of anxiety symptoms in preschoolaged children: examination of maternal and paternal perspectives, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), 13–321. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02160.x>
- Eröz, M. (1991). *Türk Ailesi: Aile Yazuları I*, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Ertan, E. B. ve Türkmen, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları, psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 809-826.
- Giddens, A. (2021). *Modernliğin Sonuçları*, E. Kuşdil (Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Gökalp, Z. (2001). *Türkçülüğün Esasları*, Kum Saati Yayınları.
- Güler Yıldız, T. (2023). Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri, T. Güler Yıldız (Edt.), *Aile eğitimi ve katılımı* (ss.1-17), 8. Baskı, Pegem Akademi.

- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsoy, F. ve Özasan, H. (2018). Çocuk gelişimine giriş, N. Aral (Edt.), *Çocuk gelişimi* (ss.2-26), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, No:2130.
- Hamzaoğlu, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin oyun tercihleri ve anne baba tutumlarına ilişkin algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Hougaard, B. (2004). *Curlingföräldrar och servicebarn en handbok i barnuppfostran*, Bokförlaget Prisma.
- Huang, G.H.C. and Gove, M. (2015). Asian parenting styles and academic achievement: Views from eastern and western perspectives, *Education*, 135(3), 389-397.
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assessment, Intervention and Prevention*, Springer Science & Business Media.
- Işık Taner, Y. (2011). *Ah bir büyüse çocuk ve ergen psikolojisi en sık sorulan sorular ve yanıtları*, Doğan Yayıncılık.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kaya, A., Bozaslan, H., ve Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kulaksızoğlu A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*, Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1973). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi, *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Lupton, D., Pedersen, S. and Thomas, M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society, *Sociology Compass*, 10(8), 730–743. <https://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Maccoby, E.E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent child interaction, P.H. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, Willey, 1–101.
- Milić, A. (2010). Porodica i izazovi globalne transformacije, u: Milić, A. i dr. Vrem porodica. Čigoja štampa.



- Mutlu, Ş. ve Koşan, Y. (2023). Algılanan anne baba tutumları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1308-1327. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1287937>
- Okant Yaşın, Ç. (2018). *Helikopter ebeveyn sahibi Y kuşağının iş ve yaşam tatmini üzerine sosyolojik bir analiz*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ospina, E. and Roser, M. (2020). *Marriages and Divorces*. <https://ourworldindata.org/marriages-and-divorces> (Kaynağa 01.10.2024 tarihinde erişilmiştir).
- Özgül, T. (2022). *48-72 aylık çocuklarda anne baba tutumlarının, ebeveyn çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, B. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 60-72 aylık çocukların değer algılarına ebeveyn tutumlarının etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, I. ve Özcan, N. (2024). Aile yapısı bağlamında aile içi şiddetin, kadınların madde bağımlılığı üzerindeki etkisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1339-1370. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1420750>
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 73-88.
- Padilla-Walker, L.M. and Nelson, L.J. (2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood, *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177-1190.
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, P. (2013). The relationships among parental anxiety, parenting, and children's anxiety: the mediating effects of children's cognitive vulnerabilities, *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 399-409. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9767-5>
- Rocha Lopes, D., Van Putten, C. M. and Moormann, P. P. (2015). The impact of parental styles on the development of psychological complaints, *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 155-168.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development* (13th ed.), McGraw-Hill.

- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Taylor, C. (2010). *Çok kültürcülük ve tanınma politikası*, L. Köker (Çev.), Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü (2010). *Türkiye'de Aile Değerleri*. Manas Medya Planlama Reklam Hizmetleri.
- TDK (2024). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>
- Topçuoğlu, A. ve Myradov, D. (2021). Türk aile yapısında aile içi iletişim doyumunu ve aile aidiyetinin incelenmesi (Malatya Örneği), *International Academic Social Resources Journal*, 6(27), 1177-1190.
- TÜİK (2024). Türkiye İstatistik Kurumu, Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707> (Kaynağa 01.10.2024 tarihinde erişilmiştir).
- Urfa, D.T. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri üzerinde akıllı telefon/tablet kullanım alışkanlıklarının ve buna yönelik anne baba tutumlarının rolü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varışlı, B., Kurdoğlu, İ., ve Ergin, S. (2024). Değişen toplumda dünya aileleri: Aile örüntüleri ve hastalıkta, sağlıkta evlilikler, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(62), 129-155. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1461520>
- Wang, H. (2014). The relationship between parenting styles and academic and behavioral adjustment among urban Chinese adolescents, *Chinese Sociological Review*, 46 (4), 19-40.
- Yam, F. C. ve Kumcağız, H. (2021). Helikopter anne tutumları: Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolü, *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1946-1967. <https://doi.org/10.26466/opus.784171>
- Yaprak B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin algıladıkları anne -baba tutumunun diskriminant analiziyle belirlenmesi ve benlik saygısı ile olan ilişkinin değerlendirilmesi üzerine bir uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yardım, G. (2020). Sosyal medyadaki kültürel kimliklerin dönüşümü odaklı "Blogger anne" kimliklerinin incelenmesi, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (33), 129-157.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, (30), 209-224.

- Yavuzer, H. (2020). *Çocuk Psikolojisi* (47. Basım), Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2023). *Ana-baba ve Çocuk* (31.basım), Remzi Kitabevi.
- Yazgan, A.M. (2022). Proje çocuklar ve helikopter ebeveynler üzerine bir analiz, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(55), 227-258.
- Yılmaz, H. (2020a). Türkiye’de helikopter ebeveynlik eğilimi ve helikopter ebeveynlerin demografik özellikleri, *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(46), 133-160.
- Yılmaz, H. (2020b). Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 523-554. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.018>
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları, *Turkish Studies – Social Sciences*, 15(4), 2245-2265. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>
- Željka, I., Željko, B. and Sandra, K. (2014). “Dijete kao projekt” vs “daj dite materi” orodnjenost roditeljske brige o djeci, *Sociologija*, 56(4), 495-505. <https://doi.org/10.2298/SOC1404495I>

## **Yazar Özgeçmişi**

### **Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN**

2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans öğrenimini tamamladı. Mezuniyetinin ardından Bilecik Bozüyük Hayme Ana Anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı. 2015 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini kazandı ve “48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesi” isimli teziyle yüksek lisans eğitimini tamamladı. Aynı zamanda Kidsnook Çocuk Kitabevi ve Masal Akademisi’nde mağaza yöneticisi olarak çalıştı. 2019 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında doktora eğitimini kazandı ve “Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Becerilerine Yönelik Bir Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli teziyle doktora eğitimini tamamladı. 2018-2024 yılları arasında İstanbul Şişli Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı’nda Öğretim Görevlisi ve Program Başkanı olarak görev yapmıştır. 2024 yılında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Doktor Öğretim Üyesi olarak göreve başlamıştır ve halen devam etmektedir. Yaratıcı liderlik, çocuk edebiyatı, eleştirel düşünme becerisi ve sosyal problem çözme becerisi konularında çalışmaktadır.

# EVLAT EDİNİLEN ÇOCUKLAR VE BU ÇOCUKLARIN DESTEKLENMESİ

Gamze BİLİR-SEYHAN<sup>1</sup>

## Çocuk Koruma Sistemi

Çocuk koruma sistemi çocukları istismar, ihmal, sömürü ve diğer zararlı etkenlerden korumak amacıyla tasarlanmış olan tüm yasaları, politikaları, süreçleri ve hizmetler çerçevesini ifade eden çok kapsamlı bir kavramdır. Bu sistem, özellikle yaşları, durumları veya yaşam koşulları nedeniyle savunmasız veya risk altında bulunan ve korunma gereksinimine sahip çocukların güvenliğini, refahını ve haklarını koruma altına almayı hedefleyen çeşitli önlemleri de içermektedir. Çocuklar doğaları gereği uzun süre çevrelerindeki yetişkinlerin bakım ve korumasına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda çocuk koruma sistemi çocukların temelde savunmasız oldukları ve bakım ve korunma için yetişkinlere bağımlı oldukları gerçeğinden yola çıkarak çocukların yaşantısında önemli bir yer teşkil etmektedir. Çok farklı nedenlerden dolayı, dünya üzerindeki tüm çocuklar bakım ve korunmaya ihtiyaç duymalarına rağmen, güvenli ve destekleyici yaşam ortamlarına erişim sağlayamamaktadırlar. Ayrıca, birçok çocuk fiziksel, duygusal ve psikolojik iyilik hallerine yönelik tehditlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Yoksulluk, aile işlev bozukluğu, madde kullanımı, şiddet, ihmal, istismar, yetersiz ebeveynlik gibi faktörler çocukların zarar görmesine neden olabilmekte ve çocukların tüm yaşamlarını etkileyebilmektedir.

Çocuk koruma sistemi temel olarak bazı noktalara odaklanmaktadır. Bu noktalardan ilki istismar, ihmal veya sömürü vakalarını belirlemek ve çocukların güvenliği sağlamak için bu tür durumlara acil müdahale etmektir. Bu, çocukları maruz kalmak zorunda kaldıkları zararlı durumlardan uzaklaştırarak onları daha güvenli ortamlara yerleştirmek için soruşturmalar, değerlendirmeler ve yasal süreçleri içermektedir. Burada amaç çocuğun üstün yararını önceliklendirerek çocuğun güvenliğini sağlamaktır. Çocuk koruma sisteminin odaklandığı bir diğer nokta ihtiyaç sahibi ailelere ihtiyaç duydukları destekleri, kaynakları ve hizmetleri sağlayarak, temel risk faktörlerini ortadan kaldırmayı amaçlamakta ve bu aileler için koruyucu faktörleri güçlendirerek zararın önlenmesini amaçlamaktadır. Sistemin odaklandığı üçüncü nokta ise özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların sağlıklı gelişimini teşvik

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr](mailto:gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr), Orcid no: 0000-0002-9888-8612

etmektedir. Bu gelişim dönemi, gelecekteki yaşamın temelini oluşturmak, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi şekillendirmek için çocukların yaşantısında kritik bir öneme sahiptir. Erken deneyimler, beyin gelişimini ve yaşam boyu sağlık durumlarını derinden etkilemektedir, bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların güven içerisinde olması, gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi çocukların var olan potansiyellerine ulaşabilmeleri için en temel koşuldur. Çocuk koruma sistemi ile de bu güvenlik halinin desteklenmesi ve çocukların ihtiyaç duydukları korunmayı elde etmesi sağlanabilir.

Etkili çalışan bir çocuk koruma sistemi çocukları zarardan koruyarak ve onlara hayatın erken dönemlerinde destekleyici müdahaleler sağlayarak olumsuz deneyimlerin etkisini en aza indirmekte ve çocukların sağlam temeller üzerinde yaşamlarını inşa etmelerini sağlamaktadır. Bu, çocukların desteklendikleri ortamlarda büyüyüp, var olan potansiyellerine ulaşabilecekleri, topluma olumlu katkılar yapabilecekleri ve sağlıklı bir şekilde gelişebilecekleri anlamına gelmektedir. Ayrıca, çocuk korumaya ve çocuk koruma sistemine yatırım yapmak topluma da uzun vadeli faydalar sağlayacaktır. Çünkü sağlıklı bir şekilde ve güven içerisinde büyüyen çocukların üretken ve dirençli yetişkinler haline gelme olasılıkları daha yüksektir. Böylelikle kuşaklar arası dezavantaj döngüsünü kırılabilir ve toplumsal uyum ve refah teşvik edilebilir. Bu nedenle, çocuk koruma sistemi, tüm çocukların haklarını korumak ve refahlarını sağlamak ve gelecek nesiller için daha güvenli ve adil bir toplum inşa etme çabalarının temel bir bileşeni olarak hayati bir öneme sahip konudur.

Kanunlar karşısında, kanunlarla güvence altına alınarak doğumdan itibaren on sekiz yaşına kadar olan süreçte her birey çocuk olarak adlandırılmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, yaşamın ilk on sekiz yılını kapsayan bu süre boyunca herkesin çocuk kabul edilmesini güvence altına almaktadır (UNICEF, 2004). Türkiye dahil olmak üzere 142 ülke bu uluslararası öneme sahip anlaşmayı imzalamış ve çocuk haklarını koruma taahhüdünde bulunmuştur. Çocuk tanımının benzer şekilde, Çocuk Koruma Kanunu'nda da on sekiz yaş altındaki bireyler ile ifade edildiği görülmektedir. Bu şekilde yaşamın ilk on sekiz yılında herkesin genel olarak çocuk olarak kabul edilmesinin evrensel bir gerçek olduğu ifade edilebilir.

Çocuklar, diğer memelilerin veya memeli olmayan canlıların aksine doğaları gereği yaşamlarını sürdürebilmek için ilk andan itibaren çevresindekilerle etkileşimde bulunmaya ve bir yetişkinin bakımına ihtiyaç duymaktadırlar. Beslenmesi, hijyeninin sağlanması, bakım verilmesi ve sevilmesi için çocuk etrafındaki yetişkinlerle bir arada olmak zorundadır. Çocuklar ancak bu şekilde hayatta kalabilmektedirler. Çocukların bakımı ve gelişimi üzerinde

genetik ve çevresel etkenlerin birlikte bir etkisi olduğu uzun süredir tartışılmakta olan bir konudur. Hem genetik hem de çevre çocukların sağlığını ve gelişimini belirlemede rol oynamaktadır (Rutter, 1989). Bir diğer ifade ile çocukların doğuştan sahip oldukları genetik faktörler ile içinde buldukları çevrenin arasında bir etkileşim vardır ve bu iki faktör arasındaki etkileşim çocukların gelişimini şekillendirmektedir. Yetişkinler tarafından çocuğa sağlanan bakım, çocukların hayatta kalmaları ve sağlıklı bir şekilde büyümeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklara sunulacak nitelikli bir bakım, çocuklara gerekli olan gıda, sağlık hizmetleri, nitelikli uyaranlar ve duygusal destek gibi ihtiyaçların karşılanmasını sağlamaktadır. Nitelikli bakım süreci, çocukların sadece fiziksel ihtiyaçlarının değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarının da karşılandığı çok katmanlı bir süreçtir. Bu bakımın etkili olması için sevgi ve duyarlılık temelli olması gerekmektedir (Engle & Lhotska, 1999). Bu şekilde, çocuklar bakım verenlerle sağlıklı bir bağ kurabilecek ve gelişimleri desteklenebilecektir.

Çocuklara verilmesi beklenen nitelikli bakım ilk olarak ailenin ve sonra da toplumun sorumluluğundadır (Karataş, 2007). Çocuğun geleceğini ve yaşantısını şekillendirme gücüne sahip olan bu sorumluluk, çocukların ebeveynlerine ve/veya bakım verenlerine aittir. Öte yandan bazı ebeveynler ve/veya bakım verenler çocukların ihtiyaçlarını karşılayamayabilir ve bu da çocukların olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Ailenin sorumluluğunu yerine getiremediği durumlarda çocuğun bakım ve korunma ihtiyacı devam etmekte ve devletin bu çocukları koruması altına alarak çeşitli politikalar uygulaması gerekmektedir (Yolcuoğlu, 2009). Bu durum da çocuk koruma sistemine olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Çocuk koruma sisteminin çocuk merkezli olması ve erken müdahaleye olanak tanıyan bir sistem olarak yürütülmesi gerekmektedir (Munro, 2011). Çünkü böyle bir risk altında bulunup devlet korumasına gereksinim duyan çocuklar için erken müdahale ve merkezinde çocuğun yer aldığı sistem yaklaşımının takip edilmesi gereklidir (Hess & Schultz, 2008).

Türkiye'de de çeşitli nedenlerle ailesi tarafından bakım verilemeyen ve korunamayan çocuklar bulunmakta ve bu çocuklar çocuk koruma sistemi ile devlet koruması altına alınmaktadır. Türkiye'de çocuk koruma sistemi aile içi bakım, koruyucu aile hizmeti, evlat edinme ve kuruluş bakımı gibi farklı hizmet modellerini içermektedir. Kuruluş bakımı dışındaki tüm modeller aile temelli bakım modelleri çatısı altında yer almakta ve çocuklara her çocuğun ihtiyacı olan aile temelli bakım hizmetinin ulaştırılmasını sağlamaktadır. Çocuğun ihtiyaçlarına göre bu hizmet modellerinden biri seçilerek uygulanmaktadır. Bu

bölümün bir sonraki başlığı altında bu hizmetlerden evlat edinme modeli detaylarıyla ele alınmış ve evlat edinilmiş çocukların desteklenmesi konusuna yer verilmiştir.

### **Evlat Edinme**

Evlat edinme, biyolojik ebeveynlerinin bakım vermediği veya veremediği bir çocuğun kalıcı ebeveyn sorumluluklarını bir bireyin veya çiftin üstlendiği yasal bir süreç olarak tanımlanabilir. Evlat edinme dünya çapında oldukça yaygın bir uygulamadır. Örneğin Türkiye’de 2011 yılında evlat edindirme hizmetlerinden yararlandırılan çocuk sayısı 11444 iken, 2022 yılı verilerinde bu sayının 18947 olduğu görülmektedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024). Sayılardaki değişim dikkat çekici ve sevindirici olsa da her evlat edinmenin benzersiz olduğu ve biyolojik ebeveyni/ebeveynleri, evlat edinen aileleri, olayın öznesi olan çocukları ve onları destekleyen tüm bireyleri etkileyen bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sürece dahil olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için evlat edinme, yurt içi evlat edinme, uluslararası evlat edinme, kurum aracılığıyla evlat edinme ve kişiler arası evlat edinme gibi farklı yollarla gerçekleştirilebilmektedir. Şekline bağlı olmaksızın evlat edinmenin her şekli çocukları, biyolojik aileleri, evlat edinen aileleri ve evlat edinme sürecine dahil olan tüm kuruluşları etkileyen sosyal, duygusal ve hukuki yönlere sahiptir (Howe & Weber, 2023).

Evlat edinme süreci çocuğun biyolojik ebeveynlerinin veya yasal vasilerinin tüm yasal haklarını ve sorumluluklarını evlat edinen ebeveynlere devretmeyi içermektedir. O nedenle de evlat edinme içinde pek çok paydaşın etkisinin olduğu detaylı bir süreçtir. Evlat edinme ile evlat edinilen çocuğa, sağlıklı ve sevgi dolu bir aile ortamı sunulmakta; bir aile yaşantısı içinde ihtiyaçları karşılanmakta, desteklenmekte ve büyüme ve gelişme fırsatları sunulmaktadır. Evlat edinen birey ya da çiftlerin evlat edinmeyi tercih etmesinin çok farklı nedenleri bulunmaktadır. Bazı aileler kısırlık, kayıp ya da biyolojik olarak çocuk sahibi olmayı imkansız kılan tıbbi nedenlerden dolayı evlat edinmeyi tercih ederken, bazı aileler ise aile kurmanın alternatif bir yolu olarak evlat edinmeyi seçebilmektedir (Fallon & Goldsmith, 2013). Ailelerin evlat edinme nedenlerine bakılmaksızın, evlat edinme süreçlerinin gerçekleşmesini sağlayan kurumların evlat edinmek isteyenlerin uyumunu, ihtiyaçlarını ve duygusal tepkilerini değerlendiren kapsamlı değerlendirmeleri tamamlama yükümlülükleri bulunmaktadır. Evlat edinme sürecinde, biyolojik ebeveyn(ler), evlat edinen ebeveyn(ler) ve çocuktan oluşan “evlat edinme üçlüsü” yapısı bulunmaktadır (Foli, Schweitzer & Wells, 2013). Her bir evlat edinme vakasında bu



evlat edinme üçlüsü evlat edinme sürecinde rehberlik, sosyal ve duygusal destek ve psikolojik ihtiyaçlara gereksinim duyabilmektedirler (Foli, 2012).

Bazı durumlarda, çocukların ihtiyacı olan kalıcı, güvenli ve destekleyici bir yuva sağlamak için evlat edinme sürecinin takip edilmesi gereklidir. Özellikle biyolojik ebeveynlerinin bakımını üstlenemeyecekleri durumlarda, evlat edinme çocuklara kalıcı, güvenli ve destekleyici bir yuva sağlamanın etkili yollarından biridir. Birçok olumsuz durum çocukların evlat edinilmesini gerektirebilir; bunlar arasında ebeveynlerin ölümü, terk edilme, ihmal, istismar, taciz veya biyolojik ebeveynlerin yeterli bakım sağlayamaması gibi çeşitli nedenler sayılabilir. Evlat edinme ile böylesi zor durumlarında içinde hayata başlamak zorunda kalmış bu çocuklara sevgi, istikrar ve aidiyet duygusu yaşayabilecekleri bir aileye katılma fırsatı sunulmaktadır.

Erken çocukluk dönemindeki gelişimin hız çocukların şefkat dolu bir aile yanında yaşayarak desteklenmesini elzem kılmaktadır. Erken çocukluk dönemi, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi için temel oluşturan kritik bir dönemdir. Bu önemli dönemde sevgi dolu ve destekleyici bir aile tarafından evlat edinilme, çocukları zorlu koşullardan kurtarmanın yanında çocuklara ihtiyaç duydukları istikrarı, güvenliği ve destekleyici ilişkileri sunmaktadır. Ayrıca, evlat edinme, erken yaşta karşılaşılan olumsuz deneyimlerin etkilerini hafifletme ve çocuklara aksi takdirde erişemeyecekleri temel kaynaklara ve fırsatlara erişim sağlayarak iyileşme ve dayanıklılık geliştirme fırsatı sunmaktadır. Evlat edinen aileler çocuklara, gelişimlerini ve büyümelelerini destekleyen eğitim desteği, duygusal destek ve iyileşme fırsatları sunmaktadır. Çocuklara böyle kararlı ve destekleyici bir ortam sağlayarak, çocukların sağlıklı bağlar kurmaları, özsaygı geliştirmeleri ve potansiyellerine ulaşmaları evlat edinme sayesinde mümkün kılınmaktadır.

Evlat edinme sadece toplumun en küçük yapısı olan ailelerin yaşantısını değil, tüm toplumun da refahını etkileme gücüne sahiptir. Çünkü evlat edinme çocuklara sevgi dolu evler ve destekleyici aileler sağlayarak toplumsal istikrarı ve uyumu da teşvik etmektedir. Ayrıca, çocuklara olumsuz koşullarıyla hayata başlamalarına rağmen onlara başarı ve mutluluk şansı vererek kuşaklar arası dezavantaj döngüsünü kırma gücüne de sahiptir. Tüm bu bilgiler ışığında, evlat edinme, çocuklara sağlıklı ve istikrarlı ailelerde büyüme, ihtiyaç duydukları bakımı, destekleyici ilişkileri ve fırsatları alma şansı sunan hayati bir süreç olarak görülebilir. Evlat edinme, çocuklara daha parlak bir gelecek için bir şans vermekte ve hem bireysel olarak çocuğun iyilik haline hem de toplumun refahına katkıda bulunmaktadır.

## **Evlat Edinilen Çocukların Yaşantıları**

Evlat edinme, çocuk koruma sisteminin aile temelli bakım modellerinden biri olup, "evlat edindirilmiş çocuk ile, maddi ve manevi olarak evlat edinmeye uygun bireyler veya çiftler arasında hukuki ilişkiler kurularak çocuk-ebeveyn bağının tesis edilmesi" olarak tanımlanır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022). Evlat edinilmiş çocuklar, aile temelli bakımın en kalıcı biçiminden yararlanmaktadırlar. Özellikle, evlat edinme sürecinde çocuğun biyolojik ailesiyle olan ilişkisi kesilerek, hukuken çocuğun velayeti evlat edinen aileye geçmekte, böylelikle evlat edinme koruyucu aile bakımından ayrılmaktadır. Bu süreçte, evlat edinen bireyler veya çiftler ile çocuk arasında yasal bir bağ kurulmakta ve çocuğun biyolojik ailesiyle velayet ilişkisi sona ermektedir.

Korunma ihtiyacı nedeniyle devlet himayesine alınan her çocuğun, evlat edinme modeline uygun olup olmadığı kurum tarafından değerlendirilmektedir. Koruma altındaki çocuğun evlat edinme sürecine dahil edilmesi için öncelikle hukuki olarak uygun bir durumda ve evlat edindirilebilir statüsünde olması gerekmektedir. Türk Medeni Kanunu'nun 309. maddesi uyarınca, çocuğun biyolojik anne ve babasının rızası alınmalı ve bu rıza mahkeme tarafından belgelenmek zorundadır. Başka bir ifadeyle biyolojik ailenin varlığı durumunda, onların rızası olmadan evlat edinme işlemi gerçekleştirilemez. Ancak, Türk Medeni Kanunu'nun 311.maddesi gereğince, biyolojik ebeveynlerin kimlikleri belirsiz, biyolojik ebeveynler bulunamaz veya ayırt edici bir zihinsel kapasiteden yoksun olmaları durumlarında veya biyolojik ebeveynlerin çocuğa karşı sorumluluklarını yerine getirmedikleri durumlarda biyolojik ebeveynin/ebeveynlerin rızası aranmayabilir.

Koruma ihtiyacı olan bir çocuğun evlat edinilebilmesi için bir diğer koşul ise evlat edinmek isteyen birey veya ailenin çocuğu belirli bir süre boyunca bakımını üstlenmiş olmasıdır. Bu süre boyunca, çocuk biyolojik ailesinin soyadını taşımakta ve koruma altında olması nedeniyle çocuğun üzerindeki devlet himayesi devam etmektedir. Eğer her şey yolunda giderse, belirlenen sürenin sonunda, evlat edinen birey veya aile, mahkeme aracılığıyla çocuğun velayetini almaktadır. Böylece, hukuken evlat edinen taraf ile evlat edinilen çocuk arasında aile bağı kurulmuş olmaktadır. Mahkeme kararı kesinleştikten sonra, çocuğun devlet himayesi ve biyolojik ailesi ile olan hukuki ilişkisi sona ermektedir.

Çoğu evlat edinme durumunda, evlat edinme davasında genellikle çocuğun okula başlamadan önce sonuçlanmaktadır. Böylelikle, çocuk evlat edinen ailenin nüfusuna geçirilerek onların soyadını almaktadır. Bu şekilde, korunma ihtiyacı olan çocuklar için evlat edinme, onların lehine atılan önemli bir adım

olarak görülmektedir. Öte yandan, evlat edinme vakalarının bir bölümünde evlat edinme konusu genellikle olayın öznesi olan çocuklardan gizlenmektedir. Evlat edinen ebeveynler, kendi endişeleri nedeniyle çocukları kaybetmekten korktukları için evlat edindiklerini çocuklarıyla paylaşmayı tercih etmemektedirler. Oysa çocuğun kökenlerini anlaması ve biyolojik ailesine ilişkin merakını giderebilmesi, evlat edinen ailenin en temel sorumlulukları arasında yer almalıdır. Bu süreçte, evlat edinme çocuğun yararına bir adım olarak görülürken, evlat edinmenin çocuktan saklanması nedeniyle çocuğun kendi hayatının gerçeklerinden haberdar olmasına dair bir eksiklik yaşanabilmektedir.

Evlat edinilen çocukların sağlıklı bir kimlik gelişimine sahip olabilmeleri için doğuştan sahip oldukları biyolojik kökenlerine dair bilgi edinme gereklilikleri uzun süredir vurgulanmaktadır (Triseliotis, 1973). Biyolojik kökenlerini bilen, evlat edinilme hikayelerini dinlemiş ve bu sayede evlat edinmenin aile olmanın alternatif bir şekli olduğunu görebilen çocuklar için, evlat edinilmeleri gelişimlerine katkı sağlayabilir (Neil & Howe, 2004). Evlat edinme konusunun evlat edinilmiş çocuklarla konuşulması ve bu konuşmanın özellikle evlat edinen aile tarafından gerçekleştirilmesi beklenmektedir (Palacios, Sanchez-Sandoval & Leon, 2005). Çünkü, çocuğun hayatındaki bir gerçeğin saklanması ve bu gerçeğin sadece çocuk dışındaki kişiler tarafından bilinmesi, gerçek açığa çıktığında çocuk için travmatik bir deneyime neden olmaktadır. Çocuğun evlat edinildiğini bilmesi ve bu gerçeğin ailesi tarafından çocukla paylaşılması çocuğun temel ihtiyaçları arasında kabul edilmelidir. Evlat edinilme konusu, çocuğun gelişim seviyesine uygun bir şekilde, kısa ve net ifadeler kullanılarak anlatılmalıdır. Özellikle 3-6 yaş arasındaki dönemde, bu konunun çocukla konuşulabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte, evlat edinen ebeveynlerin bu konuyu tek bir konuşma olarak görmemeleri, çocuğun değişen gelişim ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ele almaları ve çocuğun büyüdükçe daha fazla soru sorabileceği gerçeğini göz önünde bulundurmaları önerilmektedir (Brodzinsky, Singer & Braff, 1984; Jones & Hackett, 2007). Bu tür açık bir iletişim, çocuğu evlat edinen aileden uzaklaştırmak yerine, kurulacak açık ve güvenli bir ilişkiyle çocuğu aileye daha da yakınlaştıracaktır (MacDonald & McSherry, 2011; Neil, 2004; Smith & Logan, 2005).

Evlat edinmenin bireyler için anlamını keşfetmek muhtemelen hayat boyu sürecek bir yolculuktur (Brodzinsky, 2006). Çocukla evlat edinildiğinin açıkça konuşulması, evlat edinen aile ile çocuk arasında sağlam bir ilişkinin oluşmasını ve çocuk için güvensizlik temelli risk faktörlerinin azaltılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, aile ve çocuk arasındaki bu sağlam iletişim, evlat edinme

sürecinin normal bir parçası olarak görülmesine katkıda bulunacaktır. Evlat edinme sürecinin tüm aile için normalleştirilmesi, çocuğun psikolojik sağlamlık kazanarak bu süreçte karşılaşılabileceği olumsuz etkilere karşı daha dirençli olmasına yardımcı olacaktır. Eğer bu konu çocuk okula başlamadan önce açıkça konuşulur ve normalleştirilirse, çocuğun okul hayatında karşılaşılabileceği risk faktörleriyle de başa çıkma yeteneğini geliştirmesi beklenebilir. Bir diğer ifadeyle, çocuk evlat edinilmiş olduğunu bilir ve bunu hayatında normalleştirmiş olursa bu çocuğu risk faktörlerine karşı koruyacak bir önlem olarak da görülebilir.

### **Evlat Edinilen Çocukların Eğitimleri**

Evlat edinilen çocukların pek çoğunda evlat edinme süreci bebekken gerçekleştirilmekte ve çocuk okula başlamadan önce çocuğun velayeti evlat edilen aileye geçirilmiş olmaktadır. Bu nedenle, velayet sonrası evlat edinilen çocuğun hukuken biyolojik çocuktan bir farkı kalmamış olması nedeniyle bu çocukların eğitim süreçlerine dair bir farklılık yaşanmamaktadır. Aileler çocuğa okul öncesi eğitim kurumlarına gönderebilmekte ve çocuk zorunlu eğitim yaşına geldiğinde okula başlamaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ve tercihlerine göre çocuklar devlet okullarında veya özel okullarda eğitim görmektedir. Öte yandan, evlat edinilmiş çocukların karşılaşılabilecekleri risklerin ortadan kaldırılabilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için ailelerin ve öğretmenlerin alabilecekleri çeşitli önlemler ile çocukların desteklenmesi sağlanabilmektedir. Öncelikle ailelerin evlat edinme kavramının ve bu kavramın yaşamlarına etkilerinin farkında olarak tüm bu süreci normalleştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu konuları normalleştirebilen yetişkinler olarak çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilirler.

Ailelerin bu süreçleri normalleştirmelerinin ardından, çocuklar ve toplumdaki herkes için bu konularda farkındalığın artırılmasına katkıda bulunmaları önemlidir. Çünkü doğrudan deneyim sahibi olan aileler, kendi yaşadıkları deneyimlerle toplumda farkındalık yaratabilirler. Toplumda tabu haline gelmiş, sessizce konuşulan evlat edinilmiş çocuklar ve bu çocukların aldıkları aile temelli bakımın etkisi tüm toplum tarafından açıkça konuşulduğunda, gerçek bir normalleşme yaşanabilecektir. Gerçek bir normalleşme ile de korunmaya ihtiyacı olan tüm çocuklar bir aile yanında yaşamlarını sürdürebilir ve belki de bu durum kuruluş bakımında hiçbir çocuk kalmayana kadar devam edebilir. Bu nedenle, bu konuda toplumdaki normalleştirmenin gerçekleştirilmesi, aileler tarafından uygulanabilecek etkili önlemlerden biri olarak kabul edilebilir.

Toplumda normalleştirmenin sağlanması için gereken şartlardan biri de farkındalıktır. Toplumda daha fazla insanın bu konuda farkındalık kazanması, bu çocukların ihtiyaçlarını toplum olarak karşılama konusunda daha fazla girişim şansının ortaya çıkmasını sağlayacaktır. İnsanlar bilmediklerinden korkabilir, bilmedikleri konularda yüksek sesle konuşamayabilir ve bilmedikleri alanlarda eyleme geçmekten kaçınabilirler. Bu noktada, toplumda korunmaya ihtiyacı olan çocukların farkında olunması, bu çocuklar ve ihtiyaçları için gerçekleştirilebilecek eylemlerin artmasını sağlayacaktır. Özellikle deneyimli ailelerin veya bireylerin bu konuda farkındalık çalışmaları yapmasıyla ve evlat edinme gerçeğini anlatmasıyla toplumda bir farkındalık yayılabilir. Bunun için en etkili araçlardan biri ise sosyal medyadır. Sosyal medya, hızlı bir şekilde çok sayıda kişiye ulaşmayı sağlayarak farkındalığı artırabilecektir.

Evlat edinilmiş çocukların okula başlamasıyla birlikte, çocuklar akranlarıyla bir araya gelme imkanı bulacaklardır. Aileleriyle yaşayan çocukların, devlet koruması geçmişi olan evlat edinilmiş çocuklara karşı zorba davranışlar sergilemelerini önlemek için bu süreçlerin aileler ve öğretmenler tarafından sınıftaki tüm çocuklar için normalleştirilmesi önemlidir. Eğer tüm çocuklar, bazı çocukların kuruluş bakımında yaşamak zorunda olduğunu ve bazılarının ise koruyucu aile, evlat edinme gibi farklı aile yapılarına sahip olduğunu bilirlerse, okullarda bu konulardaki akran zorbalığı vakaları azaltılabilir. Bunun için öğretmenlere daha büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin böyle bir zorbalığın en küçük işaretini fark ettiği anda önlem alması, bunu bir eğitim fırsatına dönüştürmesi ve çocukların bu konuda farkındalıklarını artırması önemlidir. Bu nedenle, öncelikle öğretmenin bu konularda bilgi sahibi olması ve böyle durumlarda ne yapabileceğini bilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenin sadece sınıftaki çocukların değil, tüm velilerin farkındalığını artırması gerekmektedir. Bazı veliler, devlet koruması geçmişi olan çocuklara karşı önyargıya sahip olabilir ve bu çocukları etiketleyebilir. Bu durumu gören çocuklar, ebeveynlerini taklit ederek benzer olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bu yüzden, öğretmenlerin tüm ailelerin bu konuda farkındalığını artırması, tüm çocukların korunması açısından gereklidir.

Aileler zaman zaman özellikle evlat edinme konusunu çocuktan gizlemeye çalışabilirler. Ailelerin çocuğun iyiliği için yaptıklarını düşündükleri bu eylem, gerçek açığa çıktığında çocuk için travmatik bir deneyime dönüşebilir. Bu nedenle, evlat edinmenin çocuktan saklanmaması önemlidir. Öğretmenlerin çocukları koruma amacıyla evlat edinme konusunu çocuklarla konuşmada rehberlik etmesi gerekebilir. Çocuklarla çalışan bir uzman olarak, bu konunun neden çocuklarla konuşulması gerektiğini ailelerle detaylı bir şekilde

paylaşmak, bu durumu çocuktan saklamayı düşünen aileleri ikna etmede etkili olabilir.

Ailelerin ve öğretmenlerin çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için alabilecekleri önlemlerden bir diğeri de devlet koruması geçmişi olan çocuklar konusunda sivil toplum savunuculuğu yapmalarıdır. Konuyla ilgili çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak bu alanda faaliyet gösterebilirler (Rosenberg vd., 2008) ve çocukların faydasına olabilecek faaliyetlerde bulunabilirler. Ayrıca, devlet koruması geçmişi olan çocuklar ve/veya evlat edinilmiş çocuklar bazen kendilerini yalnız hissedebilirler, bu durumda tek başlarına böyle hissettiklerini düşünebilirler. Ancak, toplumda benzer deneyimlere sahip birçok çocuk ve yetişkin bulunmaktadır. Çocukların insan ihtiyaçlarından biri olan bir gruba ait olma gereksinimlerini karşılamak için benzer deneyimlere sahip bireyler ve gruplar bir araya getirilebilir. Böylece, çocuk yalnız olmadığını görecektir ve kendisine benzeyenleri bulduğunda bir grup içinde kendini daha fazla ait hissedecektir. Ayrıca, bu şekilde toplanmanın bireylerin birbirlerine sosyal destek sağlamaları için bir ortam oluşturacağı da unutulmamalıdır (Miall, 1996; Weistra & Luke, 2017). Aynı zamanda, ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara gerçek yaşam örnekleri sunması, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve sosyal duygusal gelişimlerinde ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacaktır. Bu amaçla sosyal destek gruplarından sonra en etkili olabilecek araçlar resimli hikaye kitapları, diziler ve filmlerdir. Korunma ihtiyacı olan bir çocuğun aileye kavuşma hikayesini anlatan bir resimli hikaye kitabı veya bir film aracılığıyla çocuklarla bu konunun rahatça tartışılması için bir platform oluşturulabilir (Mooney vd., 2016; Sun, 2016).

### **Erken Çocukluk Döneminde Evlat Edinilen Çocuklara Yönelik Araştırmalar**

Erken çocukluk döneminde evlat edinilen çocuklara yönelik araştırmalar, bu çocukların yaşamlarının uzun vadeli gelişimini anlamak ve onların sağlıklı bir şekilde yetişmelerini desteklemek için önemlidir. Bu araştırmalar, evlat edinilen çocukların yaşadığı travmaların etkilerini anlamak, adaptasyon süreçlerini değerlendirmek ve onlara uyum sağlamalarını desteklemek için gereken kaynakları belirlemek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, evlat edinilen çocukların psikososyal ihtiyaçlarını ve benlik gelişimlerini anlamak ve onlara uygun destek ve rehberlik sağlayarak sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmak için de yürütülen araştırmaların sonuçlarından faydalanılabilir. Bu araştırmalar, evlat edinilen çocukların topluma entegrasyonunu

kolaylaştırmak ve onların yaşamlarını daha iyi hale getirmek için gereken politika ve programları şekillendirmede de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bölümde erken çocukluk döneminde evlat edinilen çocuklara yönelik bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Yürütülmüş olan bir araştırmada, Erken Büyüme ve Gelişim Çalışması gerçekleştirilmiştir (Leve vd., 2013). Bu çalışma biyolojik ebeveynler, evlat edinilen ebeveynler ve evlat edinen çocukların katılımcı olarak seçildiği bir evlat edinme çalışması olarak nitelendirilmektedir. Temel çalışma amaçları, aile, akran ve bağlamsal süreçlerin çocukların uyumunu nasıl etkilediğini incelemek ve bu süreçlerin genetik etkilerle olan etkileşimlerini incelemektir. Araştırma kapsamındaki değerlendirmeler, çocuğun 3 yaşına kadar 9 aylık aralıklarla ve sonraki yıllarda 1 yıllık aralıklarla devam etmiştir. Veri toplama süreçleri çocuğun mizacı, sosyal davranışı, okul performansı, ruh sağlığı, biyolojik ve evlat edinen ebeveynlerin kişilik özellikleri, ruh sağlığı, yeterlilik, stres, sağlık, bağlam, madde kullanımı, ebeveynlik ve evlilik ilişkileri ve gebelikte ilaç kullanımı ve gebelik sırasında anne stresi gibi alt boyutları içermektedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, erken çocukluk döneminde genotip-çevre etkileşimlerinin varlığı ortaya çıkarılmıştır.

Evlat edinilmiş çocukların evlat edinen ailelerine uyum sağlaması beklenmektedir. Öte yandan, çocukların evlat edinen ve biyolojik aileleri arasındaki farklılıkları ayırt etmeleri ve evlat edinilmişlik durumlarını anlamaları da gerekmektedir. Neil (2012) yürütmüş olduğu araştırmada, orta çocukluk dönemindeki evlat edinilmiş çocukların bakış açılarını kullanılarak bu konuları ele almıştır. Dört yaşından küçükken evlat edinme sürecine alınmış 43 İngiliz evlat edinilmiş çocuk ile bu çocuklar 5 ile 13 yaşlarındayken görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çocukların büyük çoğunluğunun kurum bakımından evlat edinilmiş olduğu ve çoğunun biyolojik aileleri ile teması sürdürdükleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, neredeyse tüm çocukların evlat edinen ailelerine tamamen uyum sağladıkları, evlat edinen ebeveynlerine olan sevgi ve yakınlık duygularını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öte yandan, çocukların dörtte birinin henüz evlat edinmenin anlamını keşfetmemiş olduğu, diğer dörtte birinin ise bu konuları sorunsuz bulduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların yarısından fazlası biyolojik aileleri ile ilgili olarak kayıp, üzüntü veya reddetme gibi karmaşık duygular içerdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların yarısından fazlası evlat edinme ile ilgili olarak diğer çocuklardan rahatsız edici sorular aldıklarını veya alay konusu olma deneyimini yaşadıklarını eklemiştir. Bu araştırmanın bulguları, evlat edinmede bilgiye açıklık gereksinimini, evlat edinilme durumunu anlamada yardımcı olmak için evlat edinen ebeveynleri

hazırlama ve desteklemenin önemini ve çocukların evlat edinilme durumlarını akran grubu bağlamında yönetmelerine yardımcı olma gereğini ortaya koymaktadır.

Baccara, Collard-Wexler, Felli ve Yariv (2014) yapmış oldukları çalışmada evlat edinme eşleştirme konusunda yeni bir veri setini kullanarak, ABD'de doğmuş ve evlat edinme için terk edilmiş çocuklar üzerinde potansiyel evlat edinmeyi düşünen ebeveynlerin tercihlerini yordamayı amaçlamıştır. Araştırmada özellikle kız çocukları tercih eden ailelerin tutumları ve evlat edinilmek üzere bırakılan Afrika kökenli çocuklara karşı olan tercihlerin nedenleri araştırılmıştır. Bu tutumların evlat edinen ebeveynler arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Evlat edinme süreciyle ailelere katılan çocukların genellikle birden fazla sağlık bakım ihtiyacı bulunmaktadır. Jones ve diğerleri (2012) yapmış oldukları çalışmada bu bakım ihtiyaçlarına dikkat çekmektedirler. Evlat edinildikleri eve yerleştirildikten sonra, bu çocukların zamanında kapsamlı bir sağlık değerlendirmesine sahip olmaları gerekmektedir. Bu değerlendirme, tüm mevcut tıbbi kayıtların gözden geçirilmesini ve tam bir fiziksel muayeneyi içermelidir. Değerlendirme, ayrıca önceki yaşam koşullarından kaynaklanan risklerin yanı sıra, geçmiş ve fiziksel muayene bulgularına dayalı tanısal testleri de kapsamalıdır. Çocuğun yaşına uygun taramalar yapılması gerekmektedir. Kapsamlı değerlendirme, evlat edilen çocuğun yerleştirilmesinden sonra doktora yapılan ilk ziyaret sırasında veya birkaç ziyaret boyunca gerçekleştirilebilir. Evlat edinilen çocuklar, uygun görüldüğünde diğer tıbbi uzmanlara yönlendirilmelidir.

Çok çeşitli geçmişlere sahip çocuklar olmalarına, evlat edinilmiş çocuklar farklı düzeylerde gelişimsel ve ruh sağlığı sorunları yaşayabilmektedirler. Evlat edinilmeden önceki olumsuzluklar ve travmalar genellikle bu tür sorunlarla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, evlat edinme sürecinin kendisinin de psikolojik bir travmaya dönüşme ihtimalinin bireyi duygusal zorluklara yatkın hale getirebileceği öne sürülmüştür. Brodzinsky, Gunnar ve Palacios (2022) yapmış oldukları araştırmada erken yaşta yaşanan olumsuzluklar, travma ve evlat edinme arasındaki bağlantıları incelemektedir. Araştırmacılar ilk olarak travmayı tanımlayarak başlamışlardır ve sonra evlat edinmeden önceki olumsuzlukların nöro-bilişsel ve kişilerarası işlevselliği nasıl zayıflatabileceğini açıklamışlardır. Ardından, evlat edinilmiş çocukların iyileşme süreçlerini incelemiştir. Son olarak ise evlat edinmeyi bir yaşantı olarak ele almış ve kişinin evlat edinilmiş olmak hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini etkileyen bağlamsal ve gelişimsel faktörleri incelemiştir. Araştırmanın



sonuçlarına göre, evlat edinilmeden önceki olumsuzluklar evlat edinilmiş bireylerin uyum sorunları riskini artırsa da, insan beyni ve davranışı şekillendirilebilmektedir. Ayrıca, evlat edinme ile destekleyici bir aileye sahip olma genellikle erken yaşta yaşanan olumsuzluklardan iyileşmeyi kolaylaştırmakta, işlevsellik alanlarında iyileşme derecesinde önemli bir çeşitlilik bulunmaktadır. Erken evlat edinmenin birey için bir travma olduğuna dair kanıt bulunmamaktadır. Ancak devam eden olumsuz yaşam koşulları, bağlanma zorlukları ve evlat edinmeye ilişkin gelişimsel olarak edinilmiş değerlendirmeler, kişinin özsaygısını, kimliğini, ilişkilerini ve yaşam doyumunu zayıflatabilir.

Evlat edinme hakkındaki bilimsel çalışmalar, erken çocukluk dönemine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu çalışmalar, evlat edinme sürecinin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak, evlat edinen ailelerin ve evlat edinilen çocukların ihtiyaçlarını belirlemek ve bu süreçte sağlıklı uyum sağlamalarını desteklemek için önemlidir. Evlat edinme konusundaki araştırmalar, çocukların sağlık, zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için etkili politikalar ve programlar geliştirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca, evlat edinme sürecinin uzun vadeli etkilerini değerlendirerek, evlat edinilen çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda büyümelerini sağlamak için gereken kaynakları ve destek sistemlerini oluşturabilir. Bu çalışmalar aynı zamanda evlat edinme deneyimini yaşayan bireylerin ve ailelerin yaşadıkları zorlukları anlamak ve çözüm yolları sunmak için de önemlidir. Sonuç olarak, evlat edinme hakkındaki bilimsel çalışmalar, erken çocukluk dönemine katkıda bulunarak evlat edinme sürecinin daha iyi anlaşılmasını ve çocukların daha sağlıklı bir şekilde büyümelerini sağlamak için gereken destek ve kaynakların belirlenmesini sağlar. Bu nedenle, bu konuda çalışmaların yapılması çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi açısından da erken çocukluk alanı bağlamında büyük önem taşımaktadır.

### **Farklı Ülkelerde Evlat Edinmeye İlişkin Eğitim Uygulamaları**

Evlat edinmeye ilişkin eğitim uygulamaları, evlat edinme sürecinde yer alan ailelere yönelik bilgilendirme, rehberlik ve destek sağlama amacını taşımaktadır. Bu tür eğitim uygulamaları çocukların ve ailelerin yaşantılarında çeşitli ülkelerde çocukların sağlıklı bir şekilde evlat edinilmesini ve uyum sağlamasını desteklemek için önemli bir yere sahiptir. Evlat edinme süreci, birçok karmaşık duygusal, psikolojik ve pratik zorlukları içermektedir. Aday ebeveynlerin bu süreci anlamaları ve bu zorluklarla başa çıkmaları için bilgilendirilmeleri önemlidir. Bu tür amaçlarla gerçekleştirilecek eğitim uygulamaları

ile aday ebeveynlere evlat edinme süreci, çocuğun duygusal ihtiyaçları ve evlat edinmeden sonraki süreç hakkında bilgi sağlanabilir.

Evlat edinen aileler, biyolojik ebeveynlikten farklı bir deneyimle karşılaşabilirler. Bu nedenle, evlat edinen ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri ve çocuklarını sağlıklı bir şekilde büyütmeleri için desteklenmeleri çocukların gelecek yaşantıları adına koruyucu bir faktör olarak ele alınabilir. Bu tür eğitim uygulamaları, ailelerin ebeveynlik becerilerini güçlendirmeye yönelik bilgi, teknikler ve stratejiler sunacaktır. Ayrıca aileler genellikle çocuklarına sağlıklı bir ortam ve destekleyici bir aile sağlamak için çaba göstermektedirler. Ancak, her çocuğun ihtiyaçları farklıdır ve evlat edinme süreci boyunca ortaya çıkabilecek özel ihtiyaçlar olacaktır. Çeşitli eğitimler evlat edinme konusunda aileleri bilgilendirerek çocukların özel ihtiyaçlarını tanımalarına ve karşılamalarına yardımcı olabilir. Evlat edinme konusunda toplumda yaygın bir farkındalık ve kabulün sağlanması da eğitim uygulamaları ile güçlendirilebilir. Böylelikle, evlat edinme sürecinin toplumda anlaşılması ve desteklenmesi teşvik edilmiş olacak, evlat edinmeyle ilgili olumsuz algılar azalacak ve evlat edinen ailelerin sosyal kabulü artacaktır. Tüm bu nedenlerle, özellikle erken çocukluk döneminde evlat edinmeye ilişkin eğitim uygulamaları, evlat edinen ailelerin desteklenmesi, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumda farkındalık oluşturulması için çok önemli bir güce sahiptir. Bu bölümde farklı ülkelerde erken çocukluk döneminde evlat edinmeye ilişkin bazı örnek eğitim uygulamalarına yer verilmiştir.

Amerika'da Washington Eyaleti Çocuk, Gençlik ve Aile Birimi (Washington State Department of Children, Youth & Families, 2024) tarafından Koruyucu Ebeveynlik ve Akraba Bakımı oluşumu yürütülmektedir. Bu oluşum altında Evlat Edinme Desteği ve Eğitimi adıyla eğitimler yürütülmektedir. Ebeveynlere yönelik olarak yürütülen bu eğitimde evde çalışma, evlat edinme desteği, yasal süreç ve evlat edinme adımları dahil olmak üzere evlat edinme sürecine bir giriş sunmaktadır. Bu eğitim, çocuk yetiştirme konusunda temel eğitimi almış/almamış olan ve eğitimi sahada sürdüreceği olan tüm katılımcılara açıktır. Eğitimin odak noktası bağlılığın duygusal etkilerini, aile yapısındaki değişiklikleri, yas tutmayı ve bağlanmayı içeren süreçlerdir. Aynı birim İleri Evlat Edinme Eğitimi: Travma ve Kaybın Evlat Edinilen Çocuklar Üzerindeki Etkileri adlı bir eğitim daha yürütmektedir. Bu eğitimde ise evlat edinmeyi düşünen veya giriş seviyesinin ötesinde bilgi sahibi olan ebeveynler için tasarlanmıştır. Eğitim evlat edinilen çocuklar için travma, keder ve kayıpla ilgili konuları kapsamaktadır. Katılımcılar, bireysel ve aile refahını teşvik eden

evlat edinen bir ailenin yaratılmasına yardımcı olmak için onlara rehberlik edecek kaynaklarla bir araya getirilmektedir.

Kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak kurulan Jokey Ailesi Vakfı (The Jokey Being Family Foundation), evlat edinen ailelerin desteklenmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olmak amacıyla faaliyetlerini sürdürmektedir (Creating a Family, 2024). Vakıf, evlat edinme sonrası destek için evlat edinme sürecinde alan kuruluşlara yardımcı olmak için mali kaynaklar ve destek tahsis etmektedir. Aynı zamanda, vakıf eğitilmiş ailelerin güçlü aileler olduğuna inandığını belirtmektedir. Bu amaçla da bir çevrimiçi öğrenme platformu aracılığıyla yurt içinde veya yurt dışında evlat edinen ailelerin evlat edinme öncesi evde eğitim gereksinimlerini ve koruyucu ailelerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Ayrıca aileleri evlat edinme sonrasında desteklemek ve çocuklara daha iyi hizmet vermenin yollarını bulmak için geniş bir kurs listeleri bulunmaktadır.

İngiltere’de Eğitim Merkezi (The Education Hub, 2024) oluşumu ebeveynlere, öğrencilere, eğitim profesyonellere ve medyaya yönelik, eğitim sistemi hakkında bilinmesi gereken her şeyi kapsayan bir site sunmaktadır. Bu sitede popüler konular, soru-cevap bölümleri, röportajlar, vaka çalışmaları ve daha fazlası hakkında erişilebilir, anlaşılır bilgiler yer almaktadır. Bu sitede yer verilen başlıklardan biri de evlat edinmedir. Bu başlık altında evlat edinmeye yönelik çeşitli bilgilendirme metinleri yer almaktadır.

Kanada’da Britanya Kolumbiyası Evlat Edinen Aileler Derneği (Adoptive Families Association of British Columbia, 2024) AEP-Online programı sunmaktadır. Bu program potansiyel evlat edinen ebeveynlere, evlat edindikleri çocukların bakımı için güçlü bir bilgi temeli sağlamak üzere tasarlanmıştır. Bu program Britanya Kolumbiyası’nda evlat edinme eğitimi için yasal gereklilikleri karşılamaktadır. Bakanlık onaylı yürütülen program ile evlat edinen ebeveynlere, evlat edindikleri çocukların bakımı konusunda güçlü bir bilgi temeli sağlamaktadır.

Kanada’daki bir başka girişim ise Ontario Evlat Edinme Konseyidir (The Adoption Council of Ontario, 2024). Bu konsey, evlat edinme yolculuklarından etkilenen herkese ve onları destekleyen profesyonellere özel eğitim ve öğretim sağlamaktadır. Evlat edinme yolculuklarını anlamak için bir çerçeve sunmakta ve bu yolculukları yaşayan herkesin bu bilgiden yararlanabileceklerini düşünmektedirler. Profesyonel bir perspektiften bakıldığında, evlat edinmenin bir uzmanlık alanı olduğunu ve evlat edinme sürecindeki bireylerle çalışanların, ilgili benzersiz dinamikleri anlamak ve onlara en iyi şekilde destek vermek için özel eğitime ihtiyaçları bulunduğunu savunmaktadır.

Evlat edinme sürecine yönelik böyle eğitimler hem potansiyel ebeveynlerin hem de evlat edinilecek çocukların sağlıklı bir uyum süreci yaşamasına katkı sağlamaktadır. Bu eğitimler, evlat edinmeyi düşünen aileleri, evlat edinme sürecinin gereklilikleri, duygusal ve pratik zorlukları konusunda bilgilendirmekte ve onların doğru beklentilerle hareket etmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda, evlat edinilecek çocukların geçmiş yaşantıları ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olarak, onların yeni aileleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını destekleyebilecektir. Bu eğitimler, evlat edinme kararının uzun vadeli ve derin etkilerini anlamak için önemli bir temel oluşturmakta ve evlat edinme sürecinin tüm paydaşları için olumlu sonuçlar doğuracak şekilde hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır.

### **Okul Öncesi Döneme Yönelik Etkinlik Önerileri ve Bir Etkinlik Örneği**

Evlat edinilen çocukları desteklemek ve evlat edinmeyi normalleştirmek için özellikle gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi döneme yönelik çeşitli adımlar atılabilir. Böylelikle, evlat edinme sürecinin tüm çocuklar için normalleştirilmesi çok daha etkili bir şekilde sağlanacak ve bu süreçte çocukların gelişim ve öğrenmeleri de desteklenmiş olacaktır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi döneme yönelik dikkate alınabilecek bazı önemli noktalar aşağıda sıralanmaktadır:

- Duyarlılık ve farkındalık oluşturma: Okul öncesi eğitimde görev yapmakta olan öğretmenler, diğer çocuklarda ve ailelerde evlat edinme konusunda duyarlılık ve farkındalık oluşturmak için girişimlerde bulunmalıdırlar. Böylelikle, evlat edinme konusu o sınıf atmosferindeki tüm bireyler için normal hale gelebilir, evlat edinilmiş çocukların kabul görmesi kolaylaşabilir ve çocukların bu konu nedeniyle zorbalığa uğramasının önüne geçilebilir.

- Ebeveyn eğitimi, aile katılımı ve destek hizmetleri: Okul, evlat edinen ailelere yönelik ebeveyn eğitimi, aile katılımı ve destek hizmetleri sunabilme yetkisine sahip bir kurumdur. Bu tür hizmetler, evlat edinmiş ailelere rehberlik etmek, olası zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak ve duygusal destek sağlamak amacıyla tasarlanabilir.

- Evlat edinilmiş çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşım: Okulda görev yapmakta olan tüm okul personeli, tüm çocukların olduğu gibi evlat edinilen çocukların duygusal ihtiyaçlarına da duyarlı bir yaklaşım benimsemelidir. Bu duyarlı yaklaşım ile çocukların duygusal güvenliklerini sağlamak ve benlik saygılarını artırmak mümkün kılınabilir.

- Farklı aile yapılarını tanıtmak: Her çocuk okula kendi ve ailesinin hikayesiyle gelmektedir. Bu hikayeler arasında farklı aile yapıları günümüzde daha sık bulunmaktadır. Farklı aile yapılarını tanıtmak ve bu aile yapılarının varlığını kutlamak için okullar çeşitli etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinliklerde farklı aile oluş biçimleri hakkında konuşma, evlat edinme hikayelerini paylaşma, ailelerin farklı kültürlerini ve deneyimlerini kutlama gibi etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca, aile katılımı sayesinde sınıfa farklı aile yapılarına sahip ebeveynler davet edilerek çocukların bu farklılıkları somutlaştırmaları sağlanabilir.

- Duygusal destek grupları: Evlat edinilmiş çocuklara yönelik duygusal destek grupları oluşturulabilir. Bu gruplar, çocukların duygularını ifade etmelerine, deneyimlerini paylaşmalarına ve birbirlerinden destek almalarına olanak tanıyacaktır.

- Evlat edinilen çocukların kendi hikayelerini anlamalarını sağlama: Okul, evlat edinmenin tüm çocuklar için normalleştirilmesi adına çocuklara kendi hikayelerini anlamalarını sağlayacak etkinlikler ve materyaller sunulabilir. Bu, çocukların kimliklerini ve geçmişlerini anlamalarına yardımcı olacaktır.

- Evlat edinmeyle ilgili kitaplar ve kaynaklar: Okul kütüphanesi veya sınıf kitaplığı, evlat edinme konusunda bilgilendirici kitaplar, resimli öykü kitapları ve çeşitli kaynaklar içerebilir. Bu kaynaklar, çocukların evlat edinme hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, duygusal olarak desteklenmelerine, kendileri gibi başkalarının da olduğunu fark etmelerine ve kendilerini bir gruba ait hissetmelerine yardımcı olabilir.

- Empati ve kabulü teşvik etme: Okul öncesi dönemde okul çocuklara empati ve kabulü teşvik etmek için çeşitli etkinlikler ve öğrenme fırsatları sunulabilir. Farklılıklara saygı, arkadaşlık gibi sosyal becerilere yönelik kavramlar erken çocukluk döneminde çocukların hayatlarında doğrudan yer bulan kavramlardır. Bu nedenle, bu tür empati ve farklılıkları kabulü içeren etkinlikler evlat edinilmiş çocukların okuldaki arkadaşları tarafından daha iyi anlaşılma- larını ve kabul görmelerini sağlayacaktır.

Bu ve benzeri tüm adımlar, sadece evlat edinilen çocukları desteklemek için değil, tüm çocuklar adına evlat edinmeyi normalleştirmek için okul öncesi döneme yönelik olarak atılabilecek bazı önemli adımlardır. Bu şekilde, okul öncesi dönemde evlat edinilmiş çocuklar sağlıklı bir şekilde gelişim gösterebilir ve akranları tarafından kabul görebilirler. Ayrıca, geleceğin yetişkini olacak olan tüm çocuklar için evlat edinilme aile olmanın normal bir yolu olarak

görülerek uzun vadede toplumda evlat edinmenin normalleştirilmesine dair önemli adımlar da atılmış olacaktır.

Okul öncesi eğitim süreçlerinde, evlat edinilen çocukların desteklenmesi ve evlat edinmeyi normalleştirmek amacıyla okul öncesi dönem çocuklarına uygun çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Bu etkinlikler, çocukların duygusal gelişimini desteklemek, benlik saygısını artırmak, sosyal becerilerini güçlendirmek ve özgüvenlerini sağlamlaştırmak için tasarlanabilir. Bu amaçlar doğrultusunda planlanarak uygulanabilecek bazı etkinlik örnekleri şu şekilde sıralanabilir:

- **Aile Ağacı Çalışması:** Her çocuğun bir aile ağacı çizmesini istenir. Çocuklar, ailelerini, evlat edinildikleri aileyi ve önemli kişileri bu ağaç üzerinde göstererek kimliklerini ve aidiyet duygularını güçlendirebilirler, arkadaşlarıyla aile ağaçlarını paylaşabilirler.

- **Hikaye Zamanı:** Evlat edinme hakkında yazılmış resimli çocuk kitaplarını kullanarak çocuklara duyarlı ve anlayışlı hikayeler okunur. Bu hikayelerde farklı aile yapıları ve çocukların duygularını anlatan karakterler yer almaktadır. Daha sonra çocuklarla bu hikayeler üzerine konuşarak çocukların duygularını paylaşmalarını istenebilir.

- **Oyun Etkinlikleri:** Çocuklar için rol oynayabilecekleri sosyo-dramatik oyunlar düzenlenebilir. Örneğin, bebeklere bakım verme, bebeklerle ilgilenme, aile olma gibi rol yapma oyunları oynanabilir. Bu tür oyunların çocukların duygusal deneyimlerini ifade etmelerine ve anlamalarına yardımcı olabilir.

- **Duygu Panosu Yapımı:** Çocuklar için duygu panoları oluşturulabilir. Bu panolarda çocuklar, farklı duyguları ifade eden resimler veya kartlar kullanılarak hissettikleri duyguları gösterebilirler. Bu, çocukların duygularını tanımlamalarına, ifade etmelerine ve başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca panoya eklenebilecek duyguları tanımlayan kartlarla farklı oyunlar oynanabilir veya çocukların bu kartlardaki duygu ifadelerini taklit etmeleri istenebilir.

- **Toplumsal Kabul ve Farkındalık Oluşturma:** Gün içerisinde uygun bir büyük grup etkinliğinde farklı aile yapıları hakkında konuşulabilir. Çocuklara her ailenin farklı olduğunu ve önemli olanın sevgi ve bağlılık olduğu anlatılabilir. Örnek olarak, çeşitli kültürlerdeki aile yapıları ve evlat edinme verilebilir.

## *Etkinlik Örneği*

Etkinlik Adı: "Ailelerimiz Farklı Olsa da Hepimiz Biriz"

Amaç: Evlat edinme konusunu anlamak, çocukların farklı aile yapılarını kabul etme ve saygı duyma becerilerini geliştirmek.

Yaş Grubu: 5 yaş

Gereçler:

Kağıt ve renkli kalemler

Uğur Böceği Kapınızı Çalarsa isimli resimli çocuk kitabı

Duygu kartları veya resimler

Çocukların getireceği aile fotoğrafları

Öğrenme Süreci:

1. Giriş:

Çocuklarla bir araya gelinir ve etkinlik hakkında kısaca konuşulur.

Evlat edinme kavramı çocuklara basitçe açıklanır ve farklı aile yapılarından bahsedilir.

2. Hikaye Zamanı:

Uğur Böceği Kapınızı Çalarsa isimli resimli çocuk kitabı kullanılarak kitaptaki hikaye çocuklara anlatılır.

Hikaye sonrasında çocuklara hikaye ile ilgili sorular sorarak duygularını paylaşmalarını teşvik edilir.

3. Sanat Etkinliği: Aile Ağacı Çalışması:

Çocuklara kağıt ve renkli kalemler verilir.

Her çocuğa kendi aile ağacını çizmeleri için zaman verilir, öğretmen çocuklara rehberlik eder.

Çocuklar getirmiş oldukları aile fotoğrafları aile ağaçlarına yapıştırırlar.

Çocuklar, ailelerini temsil eden resimler de yapabilirler veya evlerini, ailelerini ve kendilerini betimleyen kolajlar da yapabilir.

Aile ağaçlarını tamamladıktan sonra, çocukların ailelerini tüm sınıf arkadaşlarına anlatmalarını sağlanır.

Duygu kartları veya resimleri kullanarak bu konudaki duygularını da ifade etmeleri istenir.

Çocuklara farklı duyguları ifade etmeleri ve diğer çocukların duygularını anlamaları için de fırsat sunulur.

4. Değerlendirme:

Çocuklarla bütünleştirilmiş etkinlik süreci değerlendirilir.

Farklı aile yapılarını kabul etmenin ve saygı duymanın önemine dikkat çekilir. Çocuklara her ailenin farklı olduğu ve sevginin önemli olduğu vurgulanır.

Çocuklara evlerine götürebilecekleri evlat edinme broşürleri veya bilgilendirici materyaller verilir.

Bu etkinlik planı, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken evlat edinmeyi sınıftaki etkinliğe katılan tüm çocuklar için normalleştirmeye ve aynı zamanda evlat edinilen çocuklara destek sağlamaya odaklanır.

### **Evlat Edinilen Çocuklara İlişkin Ailelere, Öğretmenlere ve Topluma Öneriler**

Evlat edinilen çocuklar, toplumumuzun önemli bir parçasıdır ve onların sağlıklı gelişimini desteklemek hem ailelerin hem de toplumun sorumluluğundadır. Evlat edinme süreci hem evlat edinen ailelerin hem de çocuğun kendisi için büyük bir değişikliği temsil etmektedir. Bu değişikliği çocukların yaşantısında kolaylaştırabilmek ve normalleştirebilmek adına çocukların çevresindeki yetişkinlere bazı önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle, evlat edinilen çocuklara ilişkin ailelere, öğretmenlere ve topluma bazı önerilerde bulunulabilir:

#### *Ailelere Öneriler:*

- Empati ve sabır gösterme: Evlat edinilen bir çocuk, genellikle evlat edinme süreci öncesi travmatik deneyimler yaşamış olabilir ve bu nedenle duygusal olarak hassas bir yapıda olabilir. Empati ve sabır, çocuğun duygusal iyileşme sürecinde önemli bir rol oynayacaktır.

- Açık bir iletişim kurma: Çocukla açık ve dürüst iletişim kurmak, çocuk ve bakım veren arasında sağlıklı bir güven ilişkisi oluşturmanın temelidir. Çocuğun evlat edinme süreci öncesi var olan geçmişi hakkında konuşmak çocuğun duygularını anlamaya yardımcı olacaktır.

- Uzman desteği alma: Evlat edinme süreci karmaşık bir yapı haline gelmiş olabilir. Bu nedenle çocuğun ihtiyaçlarına uygun olarak uzman desteği almak önemlidir. Psikologlar, psikiyatristler veya psikolojik danışmanlar gibi ruh sağlığı çalışanları bu süreçte çocuğa ve ebeveyne destek olabilirler.

- Bağ kurmaya izin verme: Evlat edinilen bir çocuk, içine dahil olduğu yeni aile üyeleri ile bağ kurmak için zamana ihtiyaç duyabilir. Bu süreçte, çocuğa bağ kurması için zaman tanımak ve çocuğun kuracağı yeni ilişkilerin doğal akışta gelişmesine izin vermek önemlidir.

- Çocuğun kültürel bağlarını korumaya özen gösterme: Evlat edinilen bir çocuğun sahip olduğu kökenler, bu kökene ait kültürü ve kimliği



yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, çocuğun kökeniyle ilgili sorularına açık ve saygılı bir şekilde yanıt vermek çocuğun kendisine de bakım verene de saygı duymasını sağlayacaktır.

#### *Öğretmenlere Öneriler:*

- Farkındalık ve eğitim: Öğretmenler, evlat edinilen çocukların özel ihtiyaçlarını anlamak ve onlara uygun destek sağlamak için farkındalık sahibi olmalı ve bu konuda bir eğitim almalıdırlar. Bu şekilde çocukları destekleyecek, çocukların okul başarısı ve duygusal iyilik hali için uygun bir zemin oluşturabileceklerdir.

- Güvenli bir ortam sağlama: Sınıf ortamında evlat edinilen çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlama etkisine sahiptir. Akran zorbalığı gibi olumsuz davranışlara karşı sıfır tolerans politikası benimsemek, böyle durumlara karşı tutarlı bir davranış sergilemek ve çocukların duygusal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya sürecin tüm sınıf için kolaylaştırılmasını sağlayabilecektir.

- İletişim kanallarını açık tutma: Evlat edinilen çocukların aileleriyle iletişim halinde olmak, öğretmenler için okul aile iş birliğini sağlamanın en önemli bileşenlerinden biridir. Ailelerin çocuklarının okuldaki performansı ve davranışları hakkında bilgilendirilmesi, çocuğun desteklenmesinde ve başarılı olmasında yardımcı olacaktır.

- Esneklik gösterme: Evlat edinilen çocuklar, geçmiş deneyimlerinden dolayı bazı özel gereksinimlere sahip olabilirler. Öğretmenler, bu çocuklara esneklik göstererek onların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak kişiselleştirilmiş müdahaleler için bir eğitim ortamı yaratabilirler.

#### *Topluma Öneriler:*

- Farkındalık oluşturma: Evlat edinme konusunda toplumsal farkındalık oluşturmak, evlat edinen ailelere ve evlat edinilen çocuklara destek sağlamak ve evlat edinme konusunun tabu halinden çıkarılması için ele alınması gereken en önemli etmendir. Böylelikle evlat edinme süreci ve çocukların ihtiyaçları hakkında toplumun genel bilgi düzeyini artırabilecektir.

- Destek grupları oluşturma: Evlat edinmiş aileler ve evlat edinilen çocuklar için destek grupları oluşturmak, onların birbirleriyle iletişim kurmasını ve deneyimlerini paylaşmasını sağlar. Bu gruplar, duygusal destek sağlayabilir ve bilgi paylaşımına olanak tanıyabilir. Ayrıca, bu tür sosyal destek sağlayan destek grupları çocuklar için yalnız olmadıklarını hissetmelerinin ve bir gruba ait olmalarının da en etkili yollarından biridir.

- Ayrımcılıkla mücadele etme: Evlat edinilen çocuklar, bazı durumlarda akran zorbalığına ve ayrımcılığa maruz kalabilirler. Toplum olarak herkesin

eşit haklara sahip olduğunu vurgulamak ve ayrımcılığa karşı mücadele etmek önemlidir.

- Kamu politikalarını destekleme: Evlat edinme sürecini kolaylaştıran ve evlat edinilen çocukların haklarını koruyan kamu politikalarını desteklemek sürecin işlevsel olarak yürütülmesini sağlayacaktır. Bu politikalar, evlat edinme sürecinin adil ve etkili bir şekilde yürütülmesinde çocuklara ve ebeveynlere yardımcı olabilecektir.

Evlat edinilen çocuklar, sevgi dolu bir aile ortamında büyüdüklerinde mutlu ve sağlıklı bireyler olma potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle, evlat edinilen çocuklara destek olmak için aileler, öğretmenler ve toplum iş birliği içinde çalışarak bu sürecin öncelikle tüm çocuklar ve sonrasında da tüm toplum için normalleştirilmesini sağlayabileceklerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında, evlat edinme biyolojik ebeveynlerinin onlara bakamayacak veya bakmak istemeyeceği çocukların hayatta kalmasını sağlamanın üstün bir yöntemi haline gelmiştir. Evlat edinme çocukların yaşantısını derinden etkileme gücüne sahiptir. Biyolojik ebeveynlerinden kalıcı olarak ayrılmış çocuklarda normal gelişimi teşvik etmenin üstün bir yolu olarak evlat edinme kullanılmaktadır. Erken çocuklukta terk edilme, ihmal ve istismar gibi olumsuz yaşantıların mağduru olmuş olan çocuklar için, evlat edinilme durumu çocuğa şefkat dolu bir aile yaşantısı sunmak, travmaları iyileştirmek ve olumsuzlukları tam ters yöne çevirmek için olağanüstü bir fırsat olarak görülmemelidir.

**Dipnot:** Yazarın kendisi de evlat edinilmiştir. Evlat edinilmiş olmanın olumlu etkilerini hayatı boyunca taşımış ve hala taşımaya devam etmektedir.

### **Kaynakça**

- Adoptive Families Association of British Columbia. (2024). <https://www.bcadoption.com/adoption-education-program-online> adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *Evlat edinme hizmeti*. ASHB.
- Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *2022 yıl sonu kurumsal istatistikleri*. ASHB.
- Baccara, M., Collard-Wexler, A., Felli, L., & Yariv, L. (2014). Child-adoption matching: Preferences for gender and race. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(3), 133-158. <https://doi.org/10.1257/app.6.3.133>
- Brodzinsky, D. (2006). Family structural openness and communication openness as predictors in the adjustment of adopted children. *Adoption Quarterly*, 9(4), 1-18. [https://doi.org/10.1300/J145v09n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J145v09n04_01)

- Brodzinsky, D., Gunnar, M., & Palacios, J. (2022). Adoption and trauma: Risks, recovery, and the lived experience of adoption. *Child Abuse & Neglect*, 130, 105309. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105309>
- Brodzinsky, D. M., Singer, L. M., & Braff, A. M. (1984). Children's understanding of adoption. *Child development*, 869-878. <https://doi.org/10.2307/1130138>
- Creating a Family. (2024). <https://www.creatingafamilyed.org/pages/adoption-courses> adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Engle, P. L., & Lhotska, L. (1999). The role of care in programmatic actions for nutrition: designing programmes involving care. *Food and Nutrition Bulletin*, 20(1), 121-135. <https://doi.org/10.1177/156482659902000111>
- Fallon, A. E., & Goldsmith, B. L. (2013). Theoretical Contributions to the Understanding of Parent-Child Bonding in Adoption. *Working with adoptive parents: Research, theory, and therapeutic interventions*, 23-44. <https://doi.org/10.1002/9781394260492.ch2>
- Foli K. J.(2012). Nursing care of the adoption triad. *Perspectives in Psychiatric Care*, 48, 208–217. <https://doi:10.1111/j.1744-6163.2012.00327.x>
- Foli, K. J., Schweitzer, R., & Wells, C. (2013). The personal and professional: Nurses' lived experiences of adoption. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 38(2), 79-86. <https://doi.org/10.1097/NMC.0b013e3182763446>
- Hess, S. A., Schultz, J. M., & Kraus, K. L. (2008). Bronfenbrenner's ecological model. *Lenses: Applying Lifespan Development Theories in Counseling*, 52-82.
- Howe, C. J., & Weber, L. F. (2023). Adoption. In *The Role of Child Life Specialists in Community Settings* (pp. 341-354). IGI Global.
- Jones, C., & Hackett, S. (2007). Communicative openness within adoptive families: Adoptive parents' narrative accounts of the challenges of adoption talk and the approaches used to manage these challenges. *Adoption Quarterly*, 10(3-4), 157-178. <https://doi.org/10.1080/10926750802163238>
- Jones, V. F., Committee On Early Childhood, Adoption, And Dependent Care, High, P. C., Donoghue, E., Fussell, J. J., Gleason, M. M., ... & Schulte, E. E. (2012). Comprehensive health evaluation of the newly adopted child. *Pediatrics*, 129(1), 214-223. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2381>
- Karataş, K. (2007). Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(2), 7-20

- Leve, L. D., Neiderhiser, J. M., Shaw, D. S., Ganiban, J., Natsuaki, M. N., & Reiss, D. (2013). The Early Growth and Development Study: A prospective adoption study from birth through middle childhood. *Twin Research and Human Genetics*, *16*(1), 412-423. <https://doi.org/10.1017/thg.2012.126>
- Logan, J., & Smith, C. (2005). Face-to-face contact post adoption: Views from the triangles. *British Journal of Social Work*, *35*(1), 3-35. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch160>
- MacDonald, M., & McSherry, D. (2011). Open adoption: Adoptive parents' experiences of birth family contact and talking to their child about adoption. *Adoption & Fostering*, *35*(3), 4-16. <https://doi.org/10.1177/030857591103500302>
- Miall, C. E. (1996). The social construction of adoption: Clinical and community perspectives. *Family Relations*, 309-317. <https://doi.org/10.2307/585503>
- Mooney, J. Winter, K. & Connolly, P. (2016). Effects of a book gifting programme on literacy outcomes for foster children: A randomised controlled trial evaluation of the Letterbox Club in Northern Ireland. *Children and Youth Services Review* *65*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.009>
- Munro, E. (2011). The Munro review of child protection: Final report, a child-centred system. Vol. 8062. The Stationery Office.
- Neil, E. (2012). Making sense of adoption: Integration and differentiation from the perspective of adopted children in middle childhood. *Children and Youth Services Review*, *34*(2), 409-416 <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.11.011>
- Neil, E. (2004). The contact after adoption study: Face to face contact, in Neil E., Howe D. (eds), *Contact in Adoption and Permanent Foster Care: Research, Theory and Practice*. BAAF.
- Neil, E. C., & Howe, D. (2004). *Contact in adoption and permanent foster care: Research, theory and practice*. British Association for Adoption and Fostering (BAAF).
- Palacios, J., Sanchez-Sandoval, Y., & Leon, E. (2005). Intercountry adoption disruptions in Spain. *Adoption Quarterly*, *9*(1), 35-55. [https://doi.org/10.1300/J145v09n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J145v09n01_03)
- Rosenberg, A. Hartwig, K. & Merson, M. (2008). Government–NGO collaboration and sustainability of orphans and vulnerable children projects in

- Southern Africa. *Evaluation and Program Planning*, 31(1), 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.08.005>
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 23-51. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00768.x>
- Sun, L. (2016). Babies without borders: Representations of transracial Chinese adoption in picture books. *Multicultural Education*, 23(2), 55-59.
- The Adoption Council of Ontario. (2024). <https://adoption.on.ca/training-education/> adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- The Education Hub. (2024). <https://educationhub.blog.gov.uk/category/adoption/> adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.
- Triseliotis, J. P. (1973). In search of origins: The experiences of adopted people.
- UNICEF. (2004). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. UNICEF.
- Weistra, S. & Luke, N. (2017). Adoptive parents' experiences of social support and attitudes towards adoption. *Adoption & Fostering*, 41(3), 228-241. <https://doi.org/10.1177/0308575917708702>
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43-58.
- Washington State Department of Children, Youth & Families. (2024). Foster parenting and kinship care. <https://dcyf.wa.gov/services/foster-parenting/adoption-training-support> adresinden 5 Şubat 2024 tarihinde alınmıştır.

## Özgeçmiş

### Dr. Öğr. Üyesi Gamze Bilir-Seyhan

2010 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Aynı yıl Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış ve yüksek lisans eğitimini de burada tamamlamıştır. Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi doktora programından mezun olan Bilir-Seyhan'ın çocuk koruma sistemi, erken çocukluk eğitimi, çocuk edebiyatı, öğretmen yetiştirme alanında çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, öğretim üyesi olarak Ege Üniversitesi'nde çalışmakta olan yazar sosyal medyada birevlatedinilmehikayesi ismiyle evlat edinme konusunda farkındalık çalışmaları yürütmektedir.



# ÇOCUK ESİRGEME KURUMUNDAKİ ÇOCUKLARIN DESTEKLENMESİ

Yakup BURAK<sup>1</sup>, Büşra KOÇ-ÇINAR<sup>2</sup>

## 1. Çocuk Esirgeme Kurumlarının Dünyada ve Türkiye’de Tarihsel Süreci

Bireyler hem kendi hem de çevresindeki insanların yaşam öyküsüyle var oluşunu sürdürmektedir. Bu var oluş sürecinde kendi yaşantısıyla birlikte çevre de bireyin gelişimine önemli derecede katkı sağlamaktadır. Doğduğu andan başlayarak sosyo-kültürel çevre ve eğitim ortamı çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir (Bayraktar, 2022). İnsanın kendisi olarak var olmasını ve iyi bir yaşam öyküsüne sahip olmasını bazen içinde bulunduğu koşullar ve yaşadığı çevre zorlaştırabilir. Olumsuz bir öykü, zarar görmüş bir kişilik, iyi desteklenmeyen bir çocukluk, toplum tarafından dışlanma ve toplumsal yaşama uyumsuzluk gibi olumsuzlukları beraberinde getirebilir. Ayrıca tüm bu olumsuzluklar çocuğun olumlu bir benlik geliştirmesini, kendine güvenmesini, öz saygı ve öz yeterlilik inancı gibi kişilik özellikleri ve karakterinin oluşmasında bir dezavantaj olarak görülebilir. (Kankanen & Bardy, 2013). Anne, baba ve çocuk/lardan oluşan aynı zamanda aile bireylerinin sağlıklı ilişkiler kurduğu bir aile ortamına sahip olma imkânı bulamayan çocukların yaşam öyküsüne ise devletler kendi imkanlarıyla katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte bir toplumun çocuklara verdiği değer ve onları nasıl koruduğu, gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Çünkü bakıma muhtaç ve korunma ihtiyacı olan çocukları topluma kazandırmak, toplumun geleceğine katkı sağlayan bir birey olması için onlara gerekli imkanları sunmak gelişmiş toplumlar için son derece önemli görülür. Her bireyin değerli olduğu inancı ve yine her bireyin toplumsal yapının bir parçası olması düşüncesi, bireylerin toplumu geliştirmeye yönelik katkısını göz önünde bulunduran ülkelerin gelişmiş ülkeler olduğunu söyleyebiliriz. Dünya üzerindeki tüm çocuklar iyi desteklenme ve doğru yönlendirilme, iyi bir eğitim alma, sevgi dolu bir ortamda büyüme doğrultusunda gelişimini en iyi şekilde ve çok yönlü olarak sağlar. Çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini iyi bir şekilde sürdürmesi, sağlıklı bir aile ortamı ile desteklenmesiyle mümkün olabilir. Ne yazık ki dünyanın her yerinde bireysel ya da toplumsal sebeplerden ötürü tüm

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Yakup BURAK, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Edirne, TÜRKİYE. E-posta: [yakupburak87@hotmail.com](mailto:yakupburak87@hotmail.com)

<sup>2</sup> Uzm. Büşra KOÇ ÇINAR, MEB, Edirne, TÜRKİYE. E-posta: [busrakoc9009@gmail.com](mailto:busrakoc9009@gmail.com)

çocuklar sağlıklı bir aile ortamına sahip olmayabilir. Tarih boyunca savaşlar, göçler, ekonomik yetersizlik, işsizlik, psikolojik sorunlar, süregelen hastalıklar, madde bağımlılığı, anne/baba kaybı, boşanma gibi çeşitli sebepler çocukların ihmaline ve istismarına zemin hazırlamıştır. Buna bağlı olarak devletler nedeni ne olursa olsun sıcak bir aile ortamından mahrum büyüme zorunda kalan çocukların yararını gözetmeyi, onları korumayı, topluma kazandırmayı ve onlara iyi bir yaşam olanağı sunmayı üstlenmiştir. Dünyada ve Türkiye’de toplumsal yaşamın düzeni ve huzuru için korunma ihtiyacı olan çocukların gelişiminin desteklenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Bu nedenle geçmişten günümüze bakım ihtiyacı olan çocukların korunması ve benliğini geliştirmesi amacıyla çeşitli kurumlar kurulmuş ve zaman içinde güncellenerek varlığını sürdürmüştür. Bu kuruluşlarda yer alan işleyişte farklı uygulamalardan söz edilebilir. Bu uygulamalar; çocukların büyük grup evlerinde bakımı, küçük grupların bakımı, koruyucu aile uygulamaları ve çocuğun kendi ailesinin yanında bakımının desteklenmesi şeklinde sıralanabilir (Gökçearslan-Çiftçi, 2009).

Dünyada korunma ve bakıma ihtiyacı olan çocuklar ile ilgili çeşitli uygulamaların olduğunu söylenebilir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde sömürge döneminde kimsesiz çocukların seneler boyu ucuz işçiler olarak görüldüğü söylenebilir. 19. yy. boyunca koruyucu aile uygulaması ile bu çocuklar ev işçisi olarak hayatlarını sürdürmüş ya da yurtlarda veya yaş bakım evi (almshouses) adı verilen, çocuklar için çok da sağlıklı koşullara sahip olmayan bu kurumlara yönlendirilmiştir. Fakat zamanla çocukların olumsuz koşullar nedeniyle bu yurtlardan alınıp yaşlarına, gereksinimlerine uygun, eğitim alabilecekleri yetimhanelere gönderilmesi sağlanmıştır. Böylece 19. yy.’da çocukların uygun olmayan aile ortamında ihmal edilmesi veya kimsesiz olması sebebiyle başıboş kalmasının da önüne geçilmiştir. “New York Çocuklara Yardım Topluluğu”, “Amerikan Eğitim Topluluğu”, “Milli Çocuk Evi Topluluğu” gibi kuruluşlar oluşturulmuş ve böylece bakım ihtiyacı olan çocuklar için daha geniş yelpazeli çalışmaların yapılmasına zemin hazırlanmıştır.

Zaman içinde birçok eyalette bu kuruluşlar aracılığıyla koruyucu evler oluşturulmuştur. Koruyucu aile hizmeti de dönemin çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının bir alternatifi olarak verilen bir hizmet olarak kabul görmüştür. Çocukların yetimhanelerde büyümesinin onlara sıcak bir aile ortamını sağlamadığı düşüncesiyle Amerika’da “*kulübe tipi ev*” (*cottage plan*) modeli ortaya çıkmıştır. Bu model ile çocuğun kendisini aile ortamında hissetmesi, ihtiyacı olan sevgi ve şefkatin ona sunulmasının önemli olduğu düşünülmüştür. 1909 yılında ilk kez bakım ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklar hakkında



Beyaz Saray Konferansı gerçekleştirilmiştir. Bağımlı ve ihmal edilen çocuklar için 15 çocuktan daha az sayıda çocuğa bakım hizmeti veren çocukların duygusal gelişimini özellikle göz önünde bulunduran kurumlar da 1940'lı yıllara kadar hizmet vermiş, sonrasında önemini kaybetmiştir. Günümüzde korunma ve bakıma ihtiyacı olan çocuklar için özellikle “Grup Evi Bakım Modeli”, “Koruyucu Aile Modeli” ve çocukların aile yanında desteklenmesine yönelik aileyi destekleyen uygulamalar bakım hizmetini sağlamak için kullanılmaktadır. İngiltere’de ise I. Dünya Savaşı’ndan sonra bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili gelişmeler hız kazanmıştır. 1930 yılında çıkarılan Elizabeth Yasası ile bakıma ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi bölgesel otoritelerin sorumluluğunda sağlanmış ve dokuz yaşından daha küçük çocukların bakımına koruyucu aileler destek olmuştur. İngiltere’de 1930’larda Koruyucu bakım (foster home); dağınık evler (scattered home), grup evleri (cottage homes) ve çocuk yuvalarından (nurseries) oluşur. 1944 yılından itibaren çocuk yuvalarındaki olumsuz koşullar, fiziksel veya zihinsel olarak çocukları etkileyen kötü olaylar gündeme gelmiştir. 1948 Çocuk Hakları Sözleşmesiyle temel olarak çocuğun yararını gözeten, ona aile ortamı sıcaklığını hissettiren, duygusal ihtiyaçlarına karşılık veren bir bakımın gerekliliği üzerinde çalışılmıştır. 1950’lerden bu yana Özellikle bakım hizmetinde küçük gruplar ve ailelerin bakım verdiği grup evlerinin kullanılması yaygınlaşarak “aile” özelliğine sahip hizmet modelleri benimsenmiş ve geliştirilmiştir. Norveç, İsveç ve Danimarka’da Çocuk Esirgeme Kurumlarının oluşması 20. yüzyıl başlarına kadar dayanmaktadır. Bu kurumların oluşturulmasında amaç çocukların refahını sağlamak ve olumsuz çevre koşullarından onları uzak tutmaktır. İzlanda ve Finlandiya’da ise 1930’lara kadar korunmaya ihtiyacı olan çocukların durumu özel yasalarla düzenlenmekteydi ve genellikle yardım ve hayır maksadı taşıyan bu uygulamalar 1930’lu yıllardan itibaren İzlanda ve Finlandiya gibi kuzey ülkelerinde bakıma muhtaç olan çocukların tamamına sosyal koruma imkânı tanınmasıyla ilgili kararlar alınmıştır. Böylece gerekli bakımı ve eğitimi ailesi tarafından sağlanamayan çocukların kamu yetkilileri tarafından desteklenmesi sağlanmıştır (Sköld & Markkola, 2020). Çeşitli ülkelerde çocukların bakımı ve korunmasıyla ilgili farklı zamanlarda çeşitli kararlar alınmıştır. Örneğin İsveç’te 1924 ve 1960 yıllarında konu ile ilgili yasa düzenlenmesine gidilmiştir. Norveç’te ise bu düzenlemeler 1950’lere dayanmaktadır. Finlandiya’da ise 1983 yılında düzenlemeler yapılmıştır. Zaman olarak farklılık gösterse de bu yasa düzenlemelerinin ortak amacı bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların refahını sağlamak, onlara güvenli bir gelecek sunmaktır (Jensen, 2019).

Japonya’da genellikle bakıma muhtaç çocuklara bu hizmet çocuk esirgeme kurumları tarafından verilmektedir. Japonya’daki bakıma muhtaç çocukların toplumdan fazlasıyla koptuğu ve soyutlanmış bir hayat yaşadığı gibi düşüncelerin eleştirisine maruz kalmıştır. Bebek evleri, anne-çocuk yaşam destek merkezleri, kısa süreli tedavi kurumları gibi farklı uygulamaların bulunduğu Japonya’da çocuk esirgeme kurumlarında çocuklar ortak bir yaşamın birer parçası olurlar. İki yaşına kadar bebek evlerine yerleştirilen çocuklar iki yaş ve sonrası için çocuk esirgeme kurumlarına dahil edilmekte ve 18 yaşına kadar bu kurumlardan hizmet almakta ve bu kurumlardan mezun olmaktadır. Sosyal hizmetlerle ilgili gelişmeler Japonya’da 1920’lerden bu yana özel okul ve üniversitelerde desteklenmiştir. 1947 yılında savaş sonrası üniversitelerde bölüm olarak sosyal hizmet ve refah olarak ders programlarına eklenmesinin yanı sıra 1947’de Çocuk Esirgeme Yasası, 1949’da Fiziksel Engelli Kişilerin Refahına İlişkin Yasa ve 1950’de Kamu Yardımı Yasası düzenlenmiştir (Sasaki, 2010; Takada, 2018). 1997 yılında çocuk esirgeme kurumları ile ilgili yasa bu kurumlardaki çocukların eğitim hakkı, buldukları kuruma en yakın okula gitmelerini kapsayacak şekilde yenilenmiştir. Bununla birlikte bazı kurumlarda çocukların, buldukları kurum bünyesindeki okullarda eğitime ulaşmasını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Takada, 2018).

18. yüzyıla kadar Dünyada ve Osmanlı Devleti’nde korunma ihtiyacı olan çocukların bakımının hayırseverlik adı altında dini kurumlar aracılığıyla sağlandığı söylenebilir. Ayrıca çocuğun bakımının bazı durumlarda akrabaları, ailesi ve yakın çevresinin üstlendiğini söylemek mümkündür (Araz, 2013). Bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklara bu hizmeti daha rahat ve iyi koşullarda sağlamak amacıyla Darülhayrı- Ali ve Darüleytamlar gibi vakıfların aracı olmasıyla devlet bu görevi üstlenmiştir. Bu gibi vakıfların amacı çocuğun eğitim ihtiyacının karşılanması, korunması ve güvenli bir ortamda büyümesini sağlamaktır (Kapıcı, 2016). Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında savaşlar nedeniyle ekonomik sorunlar ortaya çıkmış ve bu nedenle devlet vakıflara yeterince bütçe sağlayamamıştır. İlerleyen yıllarda ise ihtiyacı olan çocukları koruma ve bakım hizmeti devlet tarafından kontrol altına alınmış ve bakım veren kurumlar aracılığıyla devam etmiştir. Ülkemizde özellikle Tanzimat sonrası dönemde çocuk koruma uygulamaları resmi nitelik kazanmıştır. İlk olarak devlet kontrolünde olan ve yetiştirme yurtlarının temeli sayılabilecek kuruluşlar, “ıslahhaneler” adıyla hizmet vermiştir. Islahhaneler yalnızca çocuklara bakım vermemiş, aynı zamanda çocuklara meslek edindirmeyi de amaçlamış ve Türkiye’de mesleki eğitimin de temelini oluşturmuştur. Yine devlet kontrolünde yetiştirme yurduna benzer olarak “darüleytamlar” da çocuklara bakım vermek ve onların toplumda sağlıklı bir şekilde yer almasını

sağlamada etkili olmuştur. Çocuklara darüleytamlarda da mesleki eğitimler verilmiş ve kendilerine uygun olan meslekleri seçmeleri konusunda bilinçli olmaları sağlanmıştır. (Müezzinoğlu, 2012; Yıldırım 2013). Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı sonrasında darüleytamlardaki çocuk sayısı giderek artmıştır. Fakat bu sayının artmasıyla birlikte ekonomik olarak devlet savaş sonrasında gerekli imkanları sağlamakta zorlanmış ve yetersiz kalmıştır. Nitekim gerekli bakımın çocuklara olması gerektiği gibi sağlanamaması nedeniyle darüleytamlar 1926 yılında kapatılmıştır. Bunun sonucunda bakıma ihtiyacı olan çocukların korunması yalnızca devletin kontrolünde değil sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Darüleytamlar ve Islahhaneler kadar yaygın olmasa da bu kuruluşlara ek olarak Darulhayr-i Ali gibi kuruluşların varlığından da söz etmek mümkündür. Ayrıca hayırseverlik kavramının baskın olarak görüldüğü Himaye-i Etfal Derneği gibi bazı sivil toplum kuruluşları da bakıma ihtiyacı olan birçok çocuğun bakımını üstlenmiş ve onları korumuştur. Darülaceze ise devletin desteği ile özellikle dilencilikle mücadele etmek amacıyla kurulan ve kimsesiz çocukların bakımını da kapsayan bir hayır kurumudur. Sivil toplum kuruluşları korunma ihtiyacı olan çocuklara bakım ve koruma görevini bazı kamu çalışanları ile iş birliği içinde sürdürmüştür. Örnek verecek olursak Türkiye 'de Çocuk Esirgeme Kurumunun (Himaye-i Etfal Cemiyeti) kurulmasında Dr. Fuat Umay'ın büyük bir katkısı olmuştur. Nitekim Himaye-i Etfal adıyla Kırklareli'nde hizmet veren bu kuruluş, İstanbul'da hizmet veren kuruluş ile birleşerek ortak bir amaç olan kimsesiz çocukların veya bakıma ihtiyacı olan çocukları barındırmak amacını taşır. Zaman içinde ekonomik sorunlar nedeniyle kurumların yetersiz kalması sonucu korunmaya ihtiyacı olan çocuklar konusunda birçok sorun ortaya çıkmıştır. 1949'da 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile devlet tarafından yeniden çocukları koruma konusunda düzenlemeler yapılmıştır. 1957'de Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, bu konuda merkezi ve yerel yönetim birimlerinin etkili olmasını sağlamıştır. 1983'te 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile devlet, bakım ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili çeşitli düzenlemeler yapmıştır. (Çiçek, 2020).

Türkiye'de ilk kez 1949'da çıkarılan 5387 sayılı kanun gereği yetiştirme yurtları açılmaya başlamıştır. Bu kuruluşlar 1983 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlanana dek, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak işleyişini sürdürmüştür. Fakat yetiştirme yurtları zamanla eleştiri alan kuruluşlar olmuştur. Çocukların büyük gruplar halinde yaşadığı bu yurtlar onların gelişimleri bakımından yetersiz görülmüştür. Nitekim

geçmiş yıllardan bu yana William Goldfarb ve John Bowly gibi bazı araştırmacılar yetiştirme yurtlarının çocukların gelişimlerine pek çok yönden zarar verdiğinden bahsetmiştir. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin yetiştirme yurtlarında olumsuz etkilenebileceği düşünülmüştür. Bu düşünce Türkiye’de de kabul görmüş ve buna bağlı olarak dünyada olduğu gibi ülkemizde de yetiştirme yurtlarındaki işleyişin güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. 2017 senesinde ise yetiştirme yurdu adıyla hizmet veren kuruluşların tamamı kapatılmıştır. Bununla birlikte son yıllarda ülkemizde çocuk koruma sistemiyle ilgili önemli değişiklikler meydana gelmiştir. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda korunma ihtiyacı olan çocuk "*bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk*" olarak belirtilmiştir. Nitekim korunma ihtiyacı olan çocuğu topluma kazandırmak için danışmanlık verilmesine, eğitim, sağlık, barınma ve bakım tedbiri alınmasına yönelik uygulamalara gidilmiştir. 2017 yılı itibariyle korunma gereksinimi olan çocuklara yönelik bakım hizmet modelleri koruma kapsamı genişletilerek çeşitlendirilerek benimsenmiştir. Bir sonraki bölümde Çocuk Esirgeme Kurumlarının günümüzdeki durumu ve kurum hizmet modellerinden bahsedilmiştir.

## 2. Çocuk Esirgeme Kurumlarının Günümüzdeki Durumu

Türkiye’de bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik farklı bakım hizmet türleri bulunmaktadır. Bu başlık altında çocukların bakımı için geliştirilmiş bakım hizmet modellerine yer verilmiştir.

**Kurum Modeli:** Kurum bakımı dünyada pek çok ülkede uygulanan ve geçmişten bugüne yaygın olarak kullanılmış bir bakım hizmeti türüdür. Çocuğun, yaşamını kendisi ile benzer veya aynı durumda olan çocuklarla birlikte, bir kurumun çatısı altında sürdürdüğü, hiçbir biyolojik bağı bulunmayan bakım verenlerin sağladığı hizmet ile yaşamını devam ettirdiği bir bakım türüdür. Kurum modeli, dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan bakım türlerinden biridir. Avrupa, Avustralya, Kuzey Amerika ve İngiltere’de kurum bakımı zamanla bazı olumsuz eleştiriler ve düşünceler sonucu kapatılmıştır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ise bunun yerine “çocuk yuvası veya yetiştirme yurtları” gibi bakım türleri tercih edilmiştir. Ayrıca çocuklara aile ortamı sıcaklığını sağlayabilecek, onların sosyal duygusal yönden gelişimine katkı sunabilecek bazı güncellemeler yapılarak aile merkezli hizmetler tercih edilmiş ve koğuş tipi yapılardan “çocuk evi ve çocuk sitesi” gibi ev tipi bakım türlerine geçme konusunda önemli gelişmeler meydana gelmiştir (ASPB,

2016). 2017 yılı itibariyle Türkiye'deki yetiştirme yurdu ve çocuk yuvalarının tamamı kapatılmıştır (AÇSHB, 2019).

**Çocuk Yuvaları:** Çocuk yuvaları, 0-12 yaş aralığında olan ve 12 yaşında olsa dahi hayatını devam ettiremeyecek durumda bulunan korunma ihtiyacındaki çocukları kapsayan bir bakım modelidir (Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, 1999). Çocuk yuvasına yerleşecek çocuk için iki önemli kriter göz önünde bulundurulmaktadır. Birincisi, çocuğun ailesinin yaşadığı şehirdeki bir yuvaya yerleştirilmesi; ikincisi ise kardeş olan çocukların imkanlar ölçüsünde aynı kuruma yerleştirilmesidir. Ailesinden ayrı kalan çocuğun yararına sayılabilecek bu düzenlemeler çocuğun gelişiminin olumsuz etkilenmesini bir nebze azaltacak önlemler arasında sayılabilir (Şenocak, 2005). Türkiye'de bakıma ihtiyacı olan çocuklara yönelik sunulan hizmetlerin düzenlenmesi sonucu çocuk yuvaları yerini çeşitli kuruluşlara bırakmıştır. Çocuk yuvalarında bakım hizmeti verilen çocuk sayısı gün geçtikçe azalmıştır.

**Yetiştirme Yurtları:** Yetiştirme yurtları 13-18 yaşları arasında bulunan çocuklara bakım hizmeti vermek amacıyla onları fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak desteklemek üzere kurulan kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda gerekli görülrse çocuk, 18 yaşından sonra da bakım hizmetinden faydalanabilir. Ortaöğretimini sürdürmekte olanlar için yaş sınırı 20 ve yükseköğrenime devam edenler için yaş sınırı 25 olarak belirlenmiştir Aile yaşantısından uzak kalan çocukların gelişiminde yetiştirme yurtlarının önemli katkısı olduğu söylenebilir. Fakat bu kuruluşların çocukların barınma, beslenme gibi ihtiyaçlarını onların gelişim dönemlerine çok uygun olmadan karşılamaya çalışması ve kuruluşların bazılarının şehirlerden uzak bölgelerde kurulması gibi nedenler bu kurumların zamanla zayıflamasına sebep olmuştur.

**Çocuk Evleri:** Kurum bakımı modeli maliyet, birçok çocuğun koğuş tipi birlikte yaşaması, kendisine ait eşyanın veya alanın daha az olması, çocuğun duygusal ihtiyacına yetersiz düzeyde destek vermesi bakımından eleştirilerin odağı haline gelmiştir. Bu durum zamanla daha küçük grupların bir arada yaşayabileceği, kendini ait hissedebileceği bir ortamın olmasının daha mümkün olduğu, aidiyet duygusu hissedeceği için de gelişimini daha iyi tamamlayacağı yerler olan çocuk evlerinin oluşumunu sağlamıştır. 0-18 yaş aralığındaki çocuklar bu bakım türünde 5-8 kişilik gruplar halinde ve ev ortamında yaşamalarını sürdürmektedir. Çocuk evleri yalnızca çocuğun temel bakımını üstlenmekle kalmayıp ona farklı beceriler kazandırma amacı taşıyan, hobiler edinmesini de destekleyen ev ortamlarıdır (ASPB, 2022). Türkiye'de çocuk evlerinin ilki 2000 senesinde Ankara'da açılmıştır. Bu uygulamanın takibinin yapılması sonucu 2005 yılında yaygınlaştırılması için gerekli adımlar atılmıştır.

Yetiştirme yurdu ve çocuk yuvalarında kalan çocuklara, toplum tarafından acıma duygusuyla bakılması veya çocukların etiketlenmesi onları olumsuz etkilemektedir. Çocuk evleri ile bu olumsuz durumun ortadan kalkması, aynı zamanda gelişiminin tüm yönleriyle desteklenmesi, aile yanında yetişen çocuklar ile gelişim açısından aralarında farkın azaltılması ve yok edilmesi amaçlanmıştır (Yavuz, 2016). Çocuk evlerini kurum modellerinden ayıran en önemli özellik çocuk sayısının az olması sebebiyle her bir çocuğa gösterilen ilginin, ayrılan zamanın kurum modeline göre çok daha fazla olması ve çocuk evlerinde görev yapan personel değişikliğinin güven ve bağlanma sorunlarının önüne geçmesidir (Yazıcı, 2012).

**Çocuk Evleri Sitesi:** Koruma ve bakıma ihtiyacı olan çocukların aynı yerleşkede yer alan ev tipi hizmet birimlerinden yararlandığı hizmet modelidir. 2022 yılı sonunda 113 Çocuk Evleri Sitesinde 0-18 yaş aralığındaki 5.851 çocuğa hizmet verilmektedir (ASHB, 2022).

**İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi:** Suça sürüklenen veya suç mağduru çocukların bakımının sağlandığı çocuk evleri siteleridir. Sosyal Hizmetler Kanunu ile koruma altına alınan çocukların korumasının sağlandığı kurumlarda gerçekleşen bazı yapısal değişimlerdir. Sosyal Hizmetler Kanunu'nda tanımlanan yetiştirme yurtları gibi "koğuş tipi" şeklindeki bazı hizmet modelleri, süreç içerisinde yerini çocuk evleri ve çocuk evleri sitesine bırakmıştır. Bu yeni kuruluş tipleri, koğuş tipi yerleşme ve yaşam düzeninden vazgeçilerek ev tipi hizmetlere geçişi barındırmaktadır. Ayrıca suça sürüklenen, suç mağduru olan ve psikososyal desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili olarak da "çocukların geliş nedenlerine göre ihtisaslaştırılan" çocuk destek merkezleri kurulmuştur (Bilgin & Erdem, 2019). Çocukların durum ve ihtiyaçlarına göre ayrı ayrı ihtisaslaştırılmış olan merkezlerde, çocukların duygusal travmaları sonucunda oluşmuş örselenme ve davranış problemlerini giderme ve azaltma, bireysel farklılıklara göre olumlu tutum ve davranış değişikliği oluşturma, toplum ve sosyal çevre ile uyumlu bir şekilde yaşayabilme adına Anka Çocuk Destek Programı uygulanmaktadır. Bu program, çocukların vaka fark ve detaylarına göre kişilik gelişimlerinin sağlanması, travmaların ortadan kaldırılması ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine yönelik çalışmaları kapsamaktadır (Aykul vd., 2022).

**Çocuk Destek Merkezleri:** Herhangi bir şekilde suç işlemeye mecbur bırakılmış, suç geçmişi olan veya dışarda türlü risklerle karşı karşıya kalmış, koruma kararı ve bakım tedbiri bulunan çocukların psiko-sosyal yardım ihtiyacı bulunanların sosyal-duygusal, psikolojik, fiziksel veya çevresel ihtiyaçlarını gidermek amacı taşıyan merkezlerdir. Çocuk destek merkezlerinde

geçici bir süre çocuğun ihtiyacına yönelik bir bakım hizmeti sunulmaktadır. Burada çocuğun belirli bir rehabilite sürecini tamamladıktan sonra ailesi ya da en yakın çevresine dönmesi amaçlanır (Çocuk Destek Merkezi Yönetmeliği, 2015). Çocuğun ailesinin yanına dönme olanağı yoksa çocuk, yine merkez tarafından en uygun bakım hizmeti sunulan bir kuruma yönlendirilmektedir. Çocuğun örgün eğitim almasının uygun olmadığı durumda, eğitim tedbiri dolayısıyla çocuk destek merkezlerinde bireysel eğitim alması sağlanmaktadır.

### **2.1. Alternatif Bakım Yöntemleri**

Çocuk esirgeme kurumundaki çocukların desteklenmesinde alternatif yöntemlerin önemi son derece önemlidir. Bunlar koruyucu aile modeli, evlat edinme ve çocuğun kendi ailesi yanında bakımı ve korunması gibi modellerdir.

**Koruyucu Aile Modeli:** Zihinsel, psikolojik, yoksulluk gibi bazı nedenlerden dolayı bakım veremeyecek ebeveyn çocuklarına veya ihmal ve istismar sebebiyle ailede bakımı mümkün olmayan çocukların bakımının sağlıklı bir aile ortamında ebeveynlik rolünü üstlenmek için gönüllü olan yetişkinler tarafından sağlanmasına olanak tanıyan bir bakım türüdür. Koruyucu aile yanında çocuk, klasik kurum modellerinde yaşayabileceği olumsuzluktan korunmuş olur. Böylece gelişimini daha iyi koşullarda sürdürme fırsatı bulmuş olur. Bir ailenin yanında olmanın çocuğa güven verdiğini, bunun yanı sıra ilgi, sevgi, şefkat ile büyümesinin çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığı söylenebilir (Elmacı, 2010; Ünal, 2015). Bu modelin Türkiye’de oldukça yaygın kullanılan bir model olduğu söylenebilir. Nitekim 2022 yılında 1.185 koruyucu ailenin yanına 1.423 çocuğun yerleştirildiği Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı faaliyet raporunda belirtilmiştir. Ayrıca koruyucu aile sayısının 7.439’a ulaştığı ve koruyucu aile hizmetinden yararlanan çocuk sayısının ise 9.011’e ulaştığı belirtilmiştir (ASHB, 2022). Koruyucu aile hizmetinin uygulama modeli kendi içirisinde bazı farklılıklar göstermektedir. Bunlar: *Profesyonel Anlamda Hizmet Veren Koruyucu Aileler:* Geçici bir süre veya sürekli olarak verilen hizmettir. Ülkenin ekonomik koşullarına bağlı olarak koruyucu aile hizmeti sunan ailelere çocuğun yaşına göre değişkenlik gösteren belli bir ücret ödenmektedir. *Gönüllü Olarak Hizmet Veren Koruyucu Aileler:* Bir çocuğu evlat edinmek isteyen fakat evlat edinme şartlarını tam olarak taşımayan kişilerce verilen hizmettir. Bu aileler genellikle evlat edinilmesi mümkün olmayan çocuklara bu hizmeti sağlamaktadırlar. *Birden Fazla Çocuğa Bakım Sağlayan Koruyucu Aileler:* Çocuk evlerine benzeyen bir hizmet türüdür. Kurum bakımına uygun olmayan fakat tek başına bir aileye verilmesi de mümkün

olmayan çocukların evli bir çiftin yanında, çocuk başına devletten para alınarak bakımlarının sağlanması hizmetidir (Erdal, 2014; İzci, 2020; Sayın & Paslı, 2021).

**Evlat Edinme:** Ailesi hayatta olmayan ya da aile bütünlüğü içinde yaşaması mümkün olmayan çocukların korunması, bakımının sağlanması ve aile hasretini gidermesine olanak tanıyan, daha iyi bir gelişim göstermesine olanak tanıyan bir hizmettir (Baygın, 2003a; Duran, 2021). Çocuk sahibi olmayan aileler bir süre sonra psikolojik olarak ve toplumsal baskı nedeniyle, çocuk sahibi olmaya ve ebeveynlik duygusu tatmaya özlem duyabilir. Bu nedenle de ailesinin bakım vermesi mümkün olmayan veya aile fertleri hayatta olmayan çocukların bakımını üstlenmek, çocuk sahibi olmayan ailelerin özlem duydukları bazı duyguları tatmasını sağlayabilir. Evlat edinme konusunda gönüllü kişilerin bu konudaki ciddiyeti ve amacının da iyi araştırılması, güven sağlanması bakımından büyük önem taşır (Baygın, 2003b; Öztürk, 2023; Şenocak, 2010). Nitekim çocuğun bakımını üstlenecek olan aile ona anne baba sevgisini, aile ortamının sıcaklığını sağlamada, onu koruma konusunda hassasiyet sahibi olmalıdır. Mirasını ailesinden birine bırakmak istemeyen bazı insanların evlat edinmesinin engellenmesi hususunda dikkatli davranılması gerekir. Buna ek olarak ailesi hayatta olan bir çocuğun evlat edinildikten sonra tekrar öz ailesine verilmesi de çocukta olumsuz etki yaratabilir (Aydos, 2000; Baygın, 2003b; Yakut & Aygün, 2018; Yılmaz, 2021). Bu tür olumsuzlukların önüne geçilmesi için öz ailesine dönmesi mümkün olmayan çocuklar için evlat edinmenin uygun bir bakım hizmeti olduğunu söyleyebilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, evlat edinme hizmetini sağlayan yegâne resmi kurumdur. Çocukların yüksek yararı için ülkeler arası evlat edinme hususunda Lahey Sözleşmesi doğrultusunda bakanlık merkezi yetkiye sahiptir. Buna göre Türk Medeni Kanunu'nun 305. Maddesinde belirtilen özelliklere sahip ailelere, korunma ihtiyacı olan çocuk bir senelik zamanın sonunda yapılacak inceleme ve değerlendirme sonucunda evlatlık verilmektedir. 2022 senesinde 556 çocuk, 537 aile tarafından evlat edinilmiştir. 2003' ten bugüne kadar da 18.947 çocuk bu hizmetten yararlanmıştır (ASHB, 2022).

## **2.2. Çocuğun Kendi Ailesi Yanında Bakımı ve Korunması**

Her çocuk dünyaya geldiğinde iyi bir yaşamı hak etmektedir (Akto & Akto, 2020; Erbay, 2021). Fakat hayat şartları çocukların tamamına bu fırsatı veremeyebilir. Ebeveynler, çeşitli sebeplerle çocuğunun bakımını üstlenme ve ona iyi bir aile ortamı sunma gibi görevleri tam olarak karşılamayabilir. Bununla birlikte birçok çocuk da aile fertlerinden birini birçok sebeple kaybedebilir.



Bu gibi durumlarda çocuk için bakım ve korunma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 2020; Hüseyinoğlu, 2017; Kakaliçoğlu, 2019). Türkiye’de 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu, korunma ve bakım ihtiyacı olan çocukların bakımının daha iyi bir şekilde sağlanmasını amaçlamaktadır. Ekonomik şartları çocuğun bakımı için yeterli olmayan ailelere sosyal ve ekonomik yardımlar sağlanmaktadır. Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri de iki farklı şekilde sağlanmaktadır. Birincisi en fazla iki yıl destek içeren “sürelî ekonomik destek” ve ikincisi ise tek seferde uygulanan “Geçici ekonomik destek” olarak sağlanmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı verilerine göre Çocuk Hizmetleri İstatistiklerinin ilgili bakanlık tarafından yıllara göre raporlanan verileri (ASHB,2024) Tablo 1’de sunulmuştur.

*Tablo 1*

*T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı verilerine göre çocuk hizmet modelleri 2018-22 yılları arası verileri*

<b>Yıl</b>	<b>Kuruluş Tipi</b>	<b>Kuruluş Sayısı</b>	<b>Bakım Verilen Çocuk Sayısı</b>
<b>2018</b>	Çocuk Evleri Sitesi	111	6.383
	Çocuk Evleri	1192	6.199
	Çocuk Destek Merkezi	63	1.632
<b>2019</b>	Çocuk Evleri Sitesi	112	6132
	Çocuk Evleri	1192	6164
	Çocuk Destek Merkezi	65	1571
<b>2020</b>	Çocuk Evleri Sitesi	111	6181
	Çocuk Evleri	1193	5956
	Çocuk Destek Merkezi	65	1387
<b>2021</b>	Çocuk Evleri Sitesi	112	6160
	Çocuk Evleri	1193	5649
	Çocuk Destek Merkezi	66	1493
<b>2022</b>	Çocuk Evleri Sitesi	113	6699
	Çocuk Evleri	1187	5851
	İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi	65	1591

Tablo 1.1. incelendiğinde 2018 yılında toplam kuruluş sayısı 1366, bu kuruluşlarda bakım verilen toplam çocuk sayısının ise 14.214 olduğunu görmekteyiz. Bu sayı 2019 yılında toplam 1.369 kuruluş ve 13.867 toplam bakım verilen çocuk sayısı olarak devam etmiştir. 2020 yılı verilerine göre ise toplam kuruluş sayısı bir önceki yıl ile aynı fakat bu kuruluşlardan hizmet alan toplam çocuk sayısı 13.524 olarak rapor edilmiştir. 2021 yılında toplam kuruluş sayısı 1.371 olup toplam 13.302 çocuk bu kuruluşlardan yararlanmıştır. Son olarak 2022 yılındaki rapora göre ise toplam kuruluş sayısı 1.365 ve bu kuruluşlardan hizmet alan çocuk sayısı toplamının 14.141 olduğu görülmektedir. Bu artışın nedenlerinden birinin dünyada ve Türkiye’de yaşanan, ülkeleri sosyal ve ekonomik bakımdan etkileyen Covid-19 pandemisi olabileceği düşünülebilir. Nitekim pandemi sürecinde binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Ayrıca ailelerin yaşadığı ekonomik sorunlar, şehirleşme, ülkemize savaş nedeniyle çeşitli ülkelerden gelen göç ve işsizlik gibi nedenler de kurum ve kuruluşlardaki çocuk sayısının artmasının sebebi olarak gösterilebilir.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı verilerine göre çocuğa yönelik hizmetler ve çocuk sayıları ilgili bakanlık tarafından yıllara göre raporlanan verileri (ASHB, 2024) Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2*

*T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı verilerine göre çocuğa yönelik hizmetler ve çocuk sayıları*

<b>Çocuğa Yönelik Hizmetler</b>	<b>Yıllara Göre Çocuk Sayısı</b>				
	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Kuruluş Bakımı Altında Bulunan Çocuk Sayısı	14.214	13.867	13.524	13.302	14.141
Koruma Altına Alınmadan Aile Yanında Destek Verilen Çocuk Sayısı	119.537	125.258	126.508	137.863	154.853
Toplam Evlat Edindirilen Çocuk Sayısı	16.809	17.403	17.896	18.391	18.947
Koruyucu Aile Yanında Bakımı Sağlanan Çocuk Sayısı	6.468	7.259	7.864	8.459	9.011
Koruyucu Aile Sayısı	5.289	5.967	6.481	6.978	7.439

---

Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde Ücretsiz Bakılan Çocuk Sayısı	2.762	3.300	2.663	2.775	2.744
---	-------	-------	-------	-------	-------

---

Tablo 2’de görüldüğü üzere kuruluş bakımı altında bulunan çocuk sayısı, toplam evlat edindirilen çocuk sayısı, koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocuk sayısı, koruyucu aile sayısı ve özel kreş ve gündüz bakım evlerinde ücretsiz bakılan çocuk sayısında 2018 ile 2022 yılları arasında ciddi bir artış görülmezken koruma altına alınmadan aile yanında destek verilen çocuk sayısında oldukça fazla bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ancak yıllara göre yüm hizmetlerde yıllara göre artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum bu hizmet modellerinin istikrar kazandığını göstermektedir.

### 3. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Tarafından Yürütülen Projeler ve Etkinlikler

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının bakım ve koruma altındaki çocukları desteklemeye yönelik gerçekleştirdiği birçok proje ve etkinlik bulunmaktadır. Bu projelerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.



**Nesiller Buluşuyor Projesi:** 2018 yılında başlayan projede huzurevindeki yaşlıların ve koruma ve bakım altındaki çocukların sosyal olarak desteklenmesini bununla birlikte bazı etkinlikleri yaşlıların ve çocukların beraber gerçekleştirme fırsatı sunulmasını amaçlayan bir projedir.

**Rol Model Projesi:** Koruma ve bakım altındaki çocukların kendisine örnek alabileceği yetişkinlerle düzenli olarak bir araya gelmesini sağlayarak çocuklarda olumlu davranış, tutum, hedef ve yaşam becerilerinin gelişmesini desteklemek amacıyla 2017 yılında başlatılan bu projede çeşitli ziyaretleri

münazara etkinlikleri ve kariyer planlama toplantıları gibi aktiviteler yer almaktadır.

**Satranç:** Çocukların problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini destekleme konusunda oldukça faydalı olan satranç sporuyla buluşmasını sağlayan bu proje ile koruma altındaki birçok çocuk 2022 yılı içerisinde düzenlenen turnuvalara katılmıştır. Nitekim 14-16 Kasım 2022’de Mersin’in Silifke ilçesinde Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı Gençlik Kamplarında koruma altındaki 216 sporcu çocuğun katıldığı Çocuk Hakları Genel Müdürlüğü 7. Türkiye Satranç Şampiyonası düzenlenmiştir. Bu gibi etkinliklerin çocukların zihinsel, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine önemli katkıları olduğunu söyleyebiliriz.

**Münazara:** 2022 yılında gerçekleştirilen il münazara yarışmalarına 964 çocuğun katıldığı Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından belirtilmiştir. Münazara etkinlikleri ile çocukların kendini ifade edebilme, kendi fikirlerini paylaşabilme, problemlere çözüm üretebilme, farklı görüşlere saygı duya-bilme, empati, analitik ve eleştirel düşünebilme gibi önemli becerileri kazanmalarını sağlamak amaçlanmıştır.

**Bilim Kampları:** Bilim kampları, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kuruluşlarda bulunan koruma ve bakım altındaki çocukların spor, sanat, kültürel alanlarda gelişimini ve akademik becerilerinin ilerlemesini amaçlamaktadır. Böylece Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı ile yürütülen çalışmalar bakım ve koruma altındaki çocukların doğa bilimi, teknoloji, astronomi- havacılık, matematik ve tasarım atölyelerinde ilgi ve merakları doğrultusunda kendilerini geliştirmesini destekler.

**Darülaceze Sosyal Hizmet Şehri Projesi:** Kurulduğundan bugüne binlerce kişiye dil, din, ırk, yaş ve cinsiyet ayrımı olmadan Darülaceze’ de sosyal hizmetler sunulmaktadır. Bu doğrultuda Darülaceze Sosyal Hizmet Şehri projesi protokolü bakıma ihtiyacı olan bireylere yatılı hizmet vermek amacıyla 2022 yılında imzalanmıştır.

#### **4. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Tarafından Diğer Kurum ve Kuruluşlarla Ortak Yürütülen Güncel Projeler**

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı, belediyeler, çeşitli dernekler, kuruluşların iş birliği içinde yürüttükleri farklı projeler bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

**Geleceğe Adım Akademisi:** 2021 yılında gerçekleştirilen bu projenin amacı ile İstanbul ilinde akıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocukların astronomi, uzay, bilişim alanlarında ilgi ve merakları doğrultusunda gelişmesi ve

farkındalık kazanmasını sağlamaktır. Maltepe Üniversitesi, Bağcılar Belediyesi ve Zeytinburnu Şehitler Bilim ve Sanat Merkezinin desteği ile proje tamamlanmış ve bu proje ile girişimcilik becerisiyle çocukların farklı atölyelerde çalışmasına fırsat verilmiş böylece hem kendini tanıyan hem de sorumluluk alıp bu sorumluluğu yerine getirebilen bireyler olmaları konusunda katkılar sağlamıştır.

**Bireysel Gelişim Sosyal Dönüşüm Projesi:** Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Mutlu Yuva Derneğinin 2021 yılında yürüttüğü bu proje dezavantajlı olarak kabul edilen çocukların toplumda girişimcilik, yenilikçilik kavramlarını taşıyarak milli kültür ve tarih bilinciyle var olmasını sağlamayı çocuğun donanımlı bir birey olarak toplumda var olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuk evlerinde kalan 13-18 yaş aralığındaki çocuklara rol model olması ve rehberlik etmesiyle üniversitelerin mühendislik bölümü öğrencilerinin de kendilerini geliştirmesine olanak tanıyan bu proje nitelikli çalışmalar yapmayı amaçlamıştır.

**Geleceğe İşbaşı Projesi:** Bu proje ile 16-18 yaşları arasında olan ve Çocuk Destek Merkezlerinde kalan kız çocuklarının meslek eğitimi ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yaparak onların istihdam edilmesini sağlamaktır. Toplum hayatına uyum sağlamalarına katkıda bulunacak çeşitli atölyelerde eğitim alıp usta çırak ilişkisi yoluyla kendilerini geliştirmelerine fırsatlar sunmayı amaçlayan proje MEB onaylı sertifika almasıyla bazı özel hastanelerde (Medical Park Hastanesi, Memorial Hastanesi, Acıbadem Hastanesi) staj yapmalarını sağlamıştır. Bu proje Aile ve Sosyal Politikalar İstanbul İl Müdürlüğü, Kadın ve Demokrasi Derneği, Türkiye İş Kurumu, Üsküdar İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Büyükşehir Belediyesinin iş birliğinde gerçekleşmiştir.

**Beyond the Doorstep:** Japonya’da ve batı ülkelerinin birçoğunda gençlerin sosyal olarak geri çekilmesi, kendini toplumdan soyutlama isteği olarak bilinen “Hikikomori (Japonca kendini soyutlama)” kavramının önüne geçmek ve gençlerin refahını korumayı ve sosyal olarak onları geliştirmeyi amaçlayan uluslararası iş birliğine dayalı bir projedir. Gençlerin toplumda sağlıklı bireyler olarak var olmasını destekleme ve toplum tarafından dışlanmalarının önüne geçme konusunda katkıda bulunan bir projedir. 2022 yılı Aralık ayında başlayan ve 2024 yılı Aralık ayına kadar devam edecek olan bu proje İtalya Arnavutluk ve Bosna Hersek ile ortak yürütülmektedir.

**Gençlik Kampları:** Gençlik ve Spor Bakanlığı ile her yıl koruma altındaki çocukların tatilde sosyal kültürel ve sportif aktivitelere katılımını sağlayan doğa sevgisi ve değerler eğitimini de içeren kamp programlarından 2022

yılında 2333 çocuk faydalanmıştır. Çocuklarda çevre bilinci, doğa sevgisi ve toplumsal değerleri geliştirmek bu etkinliğin amacıdır.



(Görseller <https://www.aile.gov.tr/istanbul/projeler/> web sitesinden alınmıştır.)

Aile ve sosyal hizmetler bakanlığı tarafından korunma ve bakıma ihtiyacı olan çocuklara yönelik diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde pek çok proje yürütülmektedir. “Çocuğün, Özelim, Ben Buna Değerim”, “Dezavantajlı Çocuklara Yaşam Atölyeleri ve Terapi Hizmetleri Yoluyla Psikososyal Destek Sağlanması Projesi”, “Çocuk İzlem Programı Projesi”, “Doğada Bilim Projesi”, “Yarımın Sineması”, “Devlet Himayesindeki Genç Kızlara Meslek Edinme Eğitimi Projesi”, “İstanbul Çocuk Evleri; Çocukların Korunması, Bakımı, Rehabilitasyonu, Beceri ve Yeteneklerinin Geliştirilmesi, Yetiştirilmesi, Eğitim ve Mesleki Olarak Geleceklerinin Desteklenmesi Projesi”, “İyiliğe Sevgiyle Dokun”, “Yaşamdaki Matematiğin Farkındayım”, “Kendimi Gördüm Hayata Döndüm”, “Yüreğinden Güç Alanlar”, “Mühendis Olmaya Adım Adım” ve “Can suyu Projesi” bunlardan bazılarıdır. Bu konuda daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyenler ilgili web sayfasından (<https://www.aile.gov.tr/projeler/ksgm-projeler/> ve <https://www.aile.gov.tr/projeler/athgm-projeler/> ) veya arama motorunda “Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı projeleri” şeklinde yazarak ulaşabilir.

## 5. Çocuk Esirgeme Kurumlarındaki Çocukların Gelişimleri

Çocukluk şüphesiz hayatın altın çağıdır. Yaşamı boyunca birey, çocuklukta yaşadığının izini taşımaktadır. Kişiliğin gelişiminde, toplumsal yaşamda bireyin potansiyelini iyi bir şekilde kullanabilmesinde, kendine güvenmesinde, olumlu bir benlik algısı geliştirebilmesinde iyi geçirilmiş bir çocukluk yaşantısının temel olduğunu söylenebilir. Bireyler gelişimini yaşam boyu devam ettirse de mutlu bir ailede, sevilerek büyümüş, kendisine şefkat gösterilmiş, kendini değerli hissetme duygusunu tatmış olan bir çocuk bu imkanlara sahip olmadan büyüene göre çok daha şanslı kabul edilebilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan çalışmalar da bakımı kurumlarda sağlanan çocukların sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, öz bakım becerisi, dil gelişiminde buna ek olarak dikkat süresinde yaşlılarından daha geride olduklarına vurgu yapılmıştır (Selçuk ve Yeniad, 2016). Bununla birlikte iki yaşından önce koruyucu aile tarafından bakımı verilen çocukların kelime tanıma ve tekrarlamada avantajlı olduğu ve hatta bir yaşından önce koruyucu aileye yerleşmiş çocukların normal bir aile ortamında büyüyen çocuklarla benzer bir gelişim göstermiş olduğuna dikkat çeken çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır (Tarullo ve Gunnar, 2007).

Kurum tarafından koruma ve bakım hizmeti alan çocuklarla karşılaştırıldığında koruyucu aile veya evlat edinme yöntemleriyle bakımı sağlanan çocukların tüm gelişim alanları bakımından daha şanslı olduğu söylenebilir. Nitekim çocuk, güvenebileceği bir ortamda, sevgi bağı kurabileceği yetişkinler ile tipik bir ailede büyümenin sıcaklığını tadacağı ve kendisini ait hissedebileceği bir ortamda daha sağlıklı bir gelişim gösterir. Yani duygusal ve sosyal yönden desteklenen çocuk diğer gelişim alanlarında da ilerleme kaydeder. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun kendisine bakım veren kişi ile kurduğu bağım önemlidir (Özgüngör, 2020). Bu nedenle çocuğun dil gelişiminde iletişim kurduğu kişinin ona sundukları oldukça önemlidir. Dil gelişiminin diğer gelişim alanlarını da olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Bu nedenle ebeveyn veya bakım veren kişinin çocuğa dil gelişimine yönelik sağlayacağı destek aslında çocuğun bütünüyle gelişimsel olarak ilerlemesine katkı sunmaktadır (Turan, 2012). Gelişimin bir bütün olduğu bilgisini dikkate alarak bakım ve koruma altındaki çocukların çok yönlü gelişimini desteklemek gerekmektedir. İleride bir yetişkin olduğunda koruma altındaki çocukların topluma yararlı, ülkesini, çevresini seven ve koruyan, toplumsal yaşama uyum sağlayan bireyler olması, bununla birlikte diğer bireylerle iyi ilişkiler sürdürebilmesinde çocukluk döneminde onlara sahip çıkılması, sevgi, şefkat, güven gibi duyguları tatmaları ve toplumsal değerleri özümsemelerinin sağlanması kilit rol oynamaktadır.

Aile ortamından farklı bir ortamda büyümek zorunda kalan, anne babasından birini veya her ikisini kaybetmiş yahut bakımının ailesi tarafından verilmesi mümkün olmayan çocukların yaşamında bu durumun bazı olumsuzluklara yol açabileceğini unutmamak gerekir. Nitekim bakımı kurumlar tarafından sağlanan çocukların gelişiminin tüm yönleriyle desteklenmesinde bu kurumlardaki personellerin rolü oldukça önemlidir. Çocukların bakımı ve korunmasına yönelik hizmet veren kurumlarda çalışan görevlilerin, çocuğun gelişimiyle ilgili gereken hassasiyeti göstermesi onun gelecek yaşantısı, kişilik gelişimini tamamlaması ve topluma kazandırılmasında önemli bir nokta olarak kabul edilebilir. Çocuğun yetişmesinde aile faktörünün hiç olmaması ya da ailesi tarafından tipik bir ailede yetişen bir çocuğun gördüğü özenli bakımı alamaması, çocuğun ihmal edilmesi gibi durumlarda çocukta sosyal-duygusal gelişim bakımından dezavantaja neden olabilir. Örneğin bebeklik döneminde anne ile bağ kuramayan veya kendisine bakım veren kişi ile güvenli bağlanmayı gerçekleştiremeyen çocukların yaşamında kaygı, özgüven eksikliği, çekingenlik, utangaçlık gibi durumların ortaya çıkması olası görülebilir. Bununla birlikte kurumlarda büyüyen çocukların toplum tarafından etiketlenmesi, okulda arkadaşları tarafından acıma duygusu ile yaklaşılması da çocuğu duygusal olarak olumsuz etkileyebilir. Ne yazık ki kurumlarda bakım ve korunma ihtiyacı sağlanan çocuklar duygusal olarak büyük bir yoksunluk yaşama riskiyle karşı karşıyadır. Bunun sebebi erken dönemlerde çocuğun bakımında anne sevgisi, ilgi ve şefkatinin hiç olmaması veya bu sevgi yoksunluğunu telafi edebilecek bir yetişkinle bağ kuramaması olarak kabul edilebilir. Çocuk günlük yaşantısında bir sorunla karşılaştığında genellikle bunu en yakını olan annesiyle paylaşmak ister. Annesi ile büyüme imkânı olmayan çocuklar yaşadığı olumsuzlukları paylaşacağı kimseyi bulamayabilir. Paylaşacağı birini bulsa da yeterince ilgi göremezse paylaşmayı tercih etmeyebilir ve böylece içine kapanabilir. Bu tür duygusal güçlükler yaşayan çocukların sosyal ve fiziksel gelişimine de katkı sağlayacak oyun ve spor faaliyetleri ile desteklenmesi oldukça önemlidir. Akranlarıyla sportif faaliyetler için bir arada olmak çocuklar arasında eşitliği de sağlar. Nitekim çocuklar buldukları koşullardan bağımsız olarak beraber oyun oynamayı sürdürebilir. Başka bir deyişle oyunda oyun dışında kalan her şeyi unutabilir. Oyun ve spor yalnız fiziksel bir aktivite değil aynı zamanda gelişimi tüm yönleriyle desteklemeye yarayan bir araçtır. Bu araç, çocuğu içinde bulunduğu olumsuz koşullar ve olumsuz yaşantı karşısında güçlendirerek sorunlarla başa çıkma ve olumlu duygular ile gelişimlerini destekler. Çünkü çocuk oyun ve spor faaliyetleri esnasında akranlarıyla güzel vakit geçirir, eğlenir, mutlu olur. Paylaşma ve dayanışma gibi pek çok kavramı yaşayarak hayatına dâhil eder. Bunlara ek olarak oyunda duygularını yönetmeyi



öğrenen çocuk, zihinsel ve ruhsal olarak da rahatlar. Dolayısıyla yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanılmasında çocuğun bu tür faaliyetlere yönlendirilmesi de önemli bir husustur (Albayrak, 2020).

İlk olarak Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) çalışmalarında koruma altına alınmış çocuklar için farklı spor dallarında amatör/profesyonel sporcular yetiştirmek amacıyla 1986'da Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü (SHÇEK) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Spor Kulübü kurulmuştur. 2014 yılında SHÇEK Mülga olmuş ve adı değiştirilerek her ilde kurulmasıyla ilgili çalışmalar da yürütülerek Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Gençlik ve Spor Kulübü (AÇSBİM Spor) olmuştur. Çocuk Destek Merkezlerinden hizmet alan birçok çocuğa da çeşitli spor dallarında lisans verilmiştir. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlükleri projeler ile spor faaliyetlerini desteklemiştir. Bu projelerden biri "Spor Eğitimiyle Katılımın Desteklenmesi için Teknik Yardım Projesi" dir. Bu proje ile Diyarbakır, Batman ve Şanlıurfa illerinde çocukların sportif faaliyetlere aktif katılımıyla yaşamlarını yeniden yönlendirmelerine fırsat sunmak amaçlanmıştır. Çocukların çok yönlü desteklenmesi, yaşam standartlarının iyileştirilmesi, iyi bir gelecek fırsatı sunması bakımından ve ayrıca çocukları zararlı alışkanlıklardan koruması bakımından yararlı olmuş bir projedir. Diğer bir proje örneği de 2012 yılında Edirne ilinde Valilik ile Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nün iş birliği içinde olduğu "Mahalleden Sahaya" projesidir. Çocukların boş zamanlarını değerlendirmeleri amacıyla farklı spor dallarına yönlendirilmesini kapsayan bu proje ile çocukların derslerine de olumlu etkisi olduğu görülmüştür. 2011 yılında risk altında olan çocukların yararına gerçekleştirilen "Sporla Yaşa" isimli proje de Nazilli Cumhuriyet Başsavcılığı ile Nazilli Denetimli Serbestlik Şube Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. Tüm bu projelerin ortak hedefi temel olarak çocuğun fiziksel aktivitelerde bulunması yoluyla diğer gelişim alanlarını da desteklemektir. Toplumsal yaşama uyum, iş birliği, takım çalışması, kurallara uyma, rekabet, başarıya duygusu, otokontrol gibi becerilerin desteklenmesi elbette çocukların sosyal duygusal, bilişsel gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tür projelerin artırılmasının bakım ve koruma altındaki çocukların gelişiminde çok önemli rol oynayacağı söylenebilir.

## **6. Çocuk Esirgeme Kurumlarındaki Bireylerin Eğitsel Desteklenme Durumları**

Hayata gözlerini açtığı an itibariyle bir yetişkinin ilgi, sevgi, destek ve bakımına ihtiyaç duyan bir bebek büyüdükçe de yaşam becerilerini kazanmak,

bu becerileri geliştirmek ve bağımsızlaşabilmek için de yine bir yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Normal şartlarda bu desteği çocuğa ebeveynleri sunmaktadır. Koruma altındaki çocuklara ise bu desteği sunma görevi ona bakım veren kişilere düşmektedir. Bu noktada bakıma ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için bakım verenin desteği hayati önem taşımaktadır. Ebeveynlerinden destek alamayan çocuk kendisine bakım veren kişi ile güvenli bağlanma (Demirel ve Batman; 2023; McMillen, 1992), kurduğu takdirde bu kişinin davranışlarını kendisine model almaya başlar. Böylece çocuğun kişilik gelişiminde, kendini tanımasında, kendini ifade etmesinde, özsaygı, özerklik gibi becerileri kazanmasında ve toplumda nasıl bir birey olarak var olacağı konusunda bakım veren kişi kilit rol oynamaktadır (Karaboğa, 2019). Özellikle çocuğun kontrolünün sürekli olarak bakım veren tarafından yapılması ve çocuğa özerklik fırsatı sunulmaması çocuğun ilerleyen yıllarda kendi sorumluluklarını almasını engelleyebilir. Bu yüzden ödül ve ceza uygulamasının ve bakım veren tarafından çocuğun sürekli kontrol edilmesinin, ona yeterince sorumluluk verilmemesinin olumsuz sonuçları iyi düşünülmelidir (Zastrow ve Kirst-Ashman, 2016).

Bebeklikten itibaren çocuk ile iyi bir iletişim kurmak, göz teması kurmak, onu dinlemek, sorularını anlayacağı şekilde yanıtlamak, iyi bir model olmak bakım veren kişinin veya kişilerin önemli sorumlulukları arasında gösterilebilir. Ayrıca kurumdaki çocukların duygusal gelişimiyle ilgili daha hassas olunması gerekmektedir. Çocuk, arkadaş çevresi tarafından dışlandığında veya etiketlendiğinde zaman içinde kurumlarda büyümeyi bir utanç veya eksiklik olarak görebilir. Bu gibi olumsuz durumların önüne geçebilmek veya çocukta yol açabilecek zararı en hafif düzeye çekebilmek veya gidermek için çocuğun duygusal ihtiyaçları tespit edilerek giderilmeye çalışılmalıdır (Türk, 2014). Çocukluk döneminde önemsenmeyen, ertelenen veya göz ardı edilen problemler giderek büyüyebilir ve içinden çıkılmaz hale gelebilir. Karşılaşılabilecek problemlerinde temelinde ise sevgi yoksunluğunun yattığını söylemek mümkündür. Koşulsuz bir sevgi ile kendini güvende hissetmek bir çocuk için en temel gereksinimdir. Bu sevgiden yoksun büyümek de çocukta hayatı boyunca taşıyacağı izler bırakabilir. Bu nedenle karşılaşılan problemin çözümüne yönelik izlenecek yol oldukça önemlidir. Çocuğa bakım veren kişilerin çocukla güçlü bir sevgi bağı kurması, sağlıklı bir gelişime ve sorunların çözümüne önemli bir katkı sağlar. Duygusal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayan, tam olarak sevgiyle desteklenen çocuk ise dengeli bir kişilik gelişimi ile toplumda sağlıklı bir birey olarak var olur (Yörükoğlu, 2018).

Tüm çocukların eğitim hakkı evrensel yasalarla güvence altına alınmıştır. Bununla birlikte ülkemizde farklı sebeplerle eğitimden uzak kalan çocuklar 5395 Çocuk Koruma Kanunu'nun 5. madesinde ile "Eğitim Tedbiri" kararı neticesinde eğitimine devam etmektedir. Tedbir kararı 18 yaşına geldikten sonra çocuğun isteği ile bir süre daha uzatılabilmektedir. Bu kanun ile alınan "Eğitim Tedbiri" çocuğun eğitim hayatına devam etmesi ve meslek kazanması amaçlanarak meslek veya sanat edinmeye yönelik kurslara katılması ya da bir ustanın yanında iş öğrenmesi, çeşitli iş yerlerine yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (m.5/1 b).

Koruma altındaki bir çocuk diğer çocuklar gibi Mili Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda eğitim almaktadır. 2828 Sosyal Hizmetler Kanunu ile belirtildiği üzere çocukların koruma süreleri çocuk 18 yaşına girdikten sonra;

- Ortaöğrenim kademesindeki çocuklar için 20 yaşa kadar,
- Yükseköğrenime devam eden çocuklar için de 25 yaşına kadar uzatılabilmektedir (m.24).

Türkiye'de koruma ve bakıma ihtiyacı olan erken çocukluk dönemindeki 0-6 yaş grubu çocukların, kreş ve gündüz bakımevlerinden ücretsiz yararlanması gibi İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları iş birliğinde okul öncesi eğitim imkânı sunulmaktadır (TC. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Sosyal Hizmetler Müdürlüğü, 2024). Böylece çocuğun, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi ve öz bakım becerileri alanlarında olmak üzere çok yönlü desteklendiğini ve akranlarıyla bir arada olma fırsatına en erken dönemde buldukları kurumlar dışında eriştiklerini söyleyebiliriz. Yani koruma ve bakıma ihtiyacı olan çocuklar ilk kez okul öncesi eğitim kurumlarında ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarla bir araya gelmektedir. Bu dönemde çocuklar toplumsal yaşama uyum sağlamaya dair ilk adımlarını da okul öncesi eğitimle beraber atmaktadır. Devamındaki ilkokul sürecinde ve sonrasında koruma altındaki çocukların sevgi yoksunluğu ile büyümesinin olumsuz etkileri daha belirgin bir şekilde ortaya çıkabilir (Büker ve Gültekin, 2015). Okulda sosyal ilişkileri iyi bir şekilde yürütebilmesi ve akademik başarısı çocuğun duygusal durumundan etkilenebileceği için öğretmenlerinin ve arkadaşlarının çocuğu iyi tanıması ve uygun davranışlar sergilemesi büyük önem taşır. Ayrıca çocuğun akademik başarısını yetiştirdiği ortam, çevre ve koşullar bütünsel olarak etkilemektedir. Koruma altındaki çocukların akademik olarak genellikle akranlarından daha geride bir performans gösterdiği düşünülmektedir (Tatay, 2015). Bu durumun sebebinin anne baba sevgisinden yoksun, ebeveynlerinden uzak, potansiyelini performansla dönüştürebilecek bir ortam veya çevrede olmamak, sosyal beceriler

yönünden zayıf olmak, kendine olan güven eksikliği, dışlanmak, etiketlenmek veya dışlanma korkusuyla geri planda kalmayı tercih etmek gibi nedenlerle açıklanabilir. Duygusal olarak akranlarına göre daha hassas olan ve bazı dezavantaj olarak kabul edilen koşullar içinde büyüyen çocukların akademik başarısı daha düşük olabilir. Bu nedenle sınıflarda öğretmenlerin özellikle koruma altındaki çocukları yüreklendirmesi, bunu yaparken de diğer çocukların dikkatini çekmeden sınıfın iklimine, doğal akışa uygun bir şekilde gerçekleştirmesinin önemini unutmaması gerekir. Öğretmenlerin tüm çocuklara gösterdiği ilgi ve sevgiyi eksik etmeden koruma altındaki çocuklara da özenle sunması çocuğun kendini değerli hissetmesini ve böylece toplumda kabul görmesini de sağlar. Ayrıca kendisine bakım veren kişilerin sık sık değişmesi, bakım verenlerin tutum farklılıkları ve birlikte aynı ortamı paylaştığı arkadaşlarının davranışları çocuğu etkileyebilir. Duygusal olarak yeterince destek göremeyen, kendini güvende hissedemeyen veya aile içi şiddet, boşanma, anne babadan ayrı kalmak gibi olumsuzluklar çocuğu etkilemekte bunun sonucu olarak da akademik ve sosyal anlamda gerilemektedir (Gustavsson ve MacEachron, 2012; Jackson vd., 2002).

Burada olumsuz bir etkiden söz edebileceğimiz gibi aksine olumlu bir etkiden de söz edebiliriz. Nitekim çocuklar akranlarının olumlu davranış ve tutumlarını rol model alabilirler. Yani çevresinde derslerine iyi çalışan, güzel davranışlar sergileyen bir akranı gibi olmak isteyen bir çocuk doğru rol model sonucu akademik başarıya ulaşabilme imkanına sahip olmaktadır. Koruma altındaki çocukların akademik başarısını artıran faktörlerin öğretmen, aile ve ortam olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğu iyi tanıyan onu doğru bir şekilde destekleyen bir öğretmenin varlığı akademik başarı ve olumlu davranış geliştirmede oldukça önemlidir (Goldman ve Grimbeek, 2011). Aile otoritesi ve sevgisi görmeyen çocuk daha sinirli, alıngan, utangaç olabileceği için bu durum onun akademik başarısını da olumsuz etkiler. Derse katılmayı, öğrenmeyi istemez dolayısıyla başarısı da yeterli düzeye ulaşamaz. Hem sınıf ortamı hem de çocuğun yaşadığı ortam ve bu ortamdaki kişiler çocuğun rol model alacağı kişilerdir. Sınıfta ve çocuğun bulunduğu tüm ortamlarda iyi bir iklim oluşturulması çocuğun gelişimini desteklemek bakımından büyük önem taşımaktadır (Elmacı, 2010).

Koruma altındaki çocukların karşılaşabileceği riskleri azaltan veya önleyen bir sistemin varlığı (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2010) çocuğun desteklenmesini sağladığından toplum yararına da dünyada olduğu gibi Türkiye’de önemli katkı sunar. Türkiye, insan hakları ve

çocuk haklarını kapsayan dünya çapındaki birçok anlaşmayı imzalamıştır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *Uluslararası Medeni ve Siyasal Haklar Sözleşmesi,*
- *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi; Ekonomik,*
- *Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi;*
- *Çocukların Muhafazası ile ilgili Kararların Tanınması ve Yerine Getirilmesi ve Çocukların Muhafazasının Tesisi Avrupa Sözleşmesi;*
- *Çocuk Haklarının Kullanımı Avrupa Sözleşmesi*
- *Uluslararası Çocuk Kaçakçılığının Sivil Yönleriyle İlgili Lahey Sözleşmesi*

Bu anlaşmalar Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi hukukun temel parçası olmuştur. Temel hak ve özgürlükler ile ilgili durumlarda iç hukuktan daha üstün kabul edilmiştir (UNICEF, 2011). Ayrıca çocukların korunmasında ulusal bakımdan Anayasa'nın rolü büyüktür. Anayasa'nın 41. ve 61. maddesinde çocuğun korunma ve topluma kazandırılmasında birçok tedbir, 42. Maddesinde ise eğitim ve öğretime tüm bireylerin ulaşmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Türk Medeni Kanunu'nu 347. Maddede korunması uygun bulunan çocuğun bir kuruma veya gönüllü bir ailenin yanına yerleşebileceği belirtilmiştir. Çocuğun velayeti, bakımı, eğitimi, mallarının yönetimi ile ilgili pek çok düzenleme Medeni Kanun'da yer almaktadır. 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda da koruma altındaki çocukların alacakları hizmetler, eğitim öğretim alması, meslek sahibi olmalarının sağlanması gibi konular yer almaktadır. 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda çocuğun alabileceği eğitim tedbiri belirtilerek Millî Eğitim Bakanlığına konu ile ilgili bazı görevler verilmiştir.

## **7. Çok Kültürlülük Bağlamında Sınıf Ortamında Çocuk Esirgeme Kurumlarındaki Çocukların Desteklenmesi**

Türkiye'de özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar gibi korunmaya ihtiyacı olan çocuklar da özel ilgiye ihtiyacı olan çocuklar olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle korunma ihtiyacı olan çocukların da özel eğitim alanında yer alan gruplardan biri olduğu yönünde bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Bu doğrultuda 1949-1983 seneleri arasında ülkemizdeki işleyişte koruma altındaki çocukların özel eğitim alanındaki gruplardan biri olarak ele alındığı görülmektedir. Nitekim korunma gereksinimi çok farklı sebepler ile ortaya çıkabilir. Bu sebeplerden bazıları boşanma, savaş, göç, maddi olanaksızlık gibi sıralanabilir. Bunun gibi özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gereksinim türleri de birbirinden çok farklı olabilir. Bu iki grubun da toplum tarafından

etiketlenme, dışlanma, toplumda kabul görememe riskleri bulunmaktadır. Eğitsel bakımdan yine iki grubun da büyük bir hassasiyetle desteklenmesi gerekmektedir (Akçamete, 2018).

Özel eğitim, normal görülen durumlar haricinde gelişim ve eğitim açısından gereksinimi olan bireylerin gereksinimlerinin uygun olarak karşılanması amacı taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim ise normal gelişim gösteren çocukların ve normal kabul edilen gelişimin dışında bir gelişim seyri olan çocukların bir arada eğitim görmesi olarak tanımlanabilir.

Kapsayıcı eğitim anlayışı, özel eğitimde etkili olmuş ve sosyal kültürel, ekonomik koşullar gibi farklılıkların da göz önünde bulundurulduğu bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu düşünce bakım ve korunma ihtiyacı olan çocukların da yüksek yararı gözetilerek akranlarıyla bir arada eğitim görmesini destekleyen bir düşünce olarak kabul edilebilir. Zaman içinde özel gereksinimli çocuklar dışında çeşitli gruplardaki çocukların da özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar olarak kabul edildiğini ve koruma altındaki çocukların da özel eğitim kapsamında ele alındığını söyleyebiliriz (Elmacı, 2022). Çocuk Koruma Kanunu koruma altındaki çocukların tanımını “*bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler*” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada kişisel güvenlik ve gelişim özellikleri ön planda tutulmaktadır. Koruma altındaki çocukların olumsuz yaşantı ve gelişimlerini akranlarından farklı hale getiren durumlarla karşılaştıklarını söylemek mümkündür. Bu sebeple danışmanlık tedbiri ile yaşadıkları olumsuzlukların giderilmesine önem verilmektedir. Eğitim tedbiriyle de korunmaya ihtiyacı olan çocuğun kendisine uygun bir eğitim kurumunda eğitimine devam etmesi sağlanır. Korunma ihtiyacı olan çocukların eğitimsel açıdan ve gelişimsel özellikler bakımından dezavantajlı olduğu kabul edilebilir (Elmacı, 2016; Gustavsson & MacEachron, 2012; Rees, 2013). Bu bağlamda çocuk esirgeme kurumundaki çocukların eğitsel, bedensel ve psikososyal gelişimleri, Millî Eğitim Bakanlığı ile çalışmalar yapılarak örgün eğitim sistemi içinde karşılanmaya çalışılmaktadır (ÇHGM, 2019). Bununla birlikte çocuğun yaşamda kendi kendini idare edebilmesi ve toplum içinde yerini alması konusunda izleme çalışmaları yapılmakta ve Rehberlik Faaliyetleri” de yürütülmektedir (ASHB, 2024). Buna ek olarak “Çocuk Destek Gelişim ve Eğitim Programı (ÇODEP)” gibi Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından korunmaya ihtiyacı olan çocuklar için çeşitli programlar hazırlanmaktadır (ÇHGM, 2020).

Sosyal devlet anlayışı ile devletin sosyal hizmetler kapsamında yardıma ihtiyacı olan, korunmaya gereksinim duyan, dezavantajlı kabul edilebilecek

bireylere destek olması gerekmektedir. Bu bağlamda yalnız ailesinden ayrı yaşamak zorunda kalan çocuklar değil maddi olanaksızlıklardan ötürü aile ortamında yaşaması mümkün olmayan veya düzensiz göçler nedeniyle korunma ihtiyacı olan çocukların da devletin sağlayacağı çeşitli hizmetlerden yararlanması önem taşır. Barınma, beslenme, sağlık, dil öğrenme, eğitime erişim, sağlık hizmetlerine erişim, psikososyal destek gibi ihtiyaçların karşılanması, çocukların gelecekte daha sağlıklı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Göçmen çocukların da haklarından yararlanması, sağlıklı yaşayabilmesi, çok kültürlülük ve uyum gibi birlikte yaşamak için gerekli olgular hakkında bilgilendirilmesi ve eğitsel olarak bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal politika ve hizmetler bağlamında verilmesi beklenen bazı hizmetlerin göçmen çocuklarla birlikte, göçmen aileler, topluluklar ve Türkiye için uygulanması düşünüldükçe hayata geçirilmelidir (Atasü- Topçuoğlu, 2014; Buitrago, 2011). Özellikle göçmen çocukların eğitsel olarak desteklenmesinde okul müdürü ve öğretmenlerin desteği ile yabancılara Türkçe öğretiminin üzerinde durulması bir gereklilik haline gelmiştir. Nitekim bu çocukların eğitim hakkından verimli bir şekilde yararlanması, konuşulan dili öğrenmeleri ile ilişkilendirilebilir. Aksi takdirde akademik olarak kendi sınıf seviyelerinden çok küçük sınıflarla eğitim görmeleri ve akademik olarak başarısız olmaları olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilir (Atasü- Topçuoğlu, 2014).

## 8. Sonuç ve Öneriler

Sınıfta korunmaya ihtiyacı olan çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf ikliminin adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma, yardımseverlik gibi değerleri temel alarak oluşturmaya yönelik çocuklarla beraber planlanabilecek etkinlikler, sohbetler ve deneyimlere yer vermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıfta etkinlik sırasında korunma ihtiyacı olan çocukları göz ardı etmemesi ve buna yönelik müdahaleleri uyarlaması önerilebilir.

Öğretmenler için kapsayıcı eğitim çerçevesinde çocuklar arasında hiçbir ayırım gözetmeden koruma altındaki çocuğun eğitim hakkından yararlanmasının önemi konusunda farkındalık oluşturmak adına projeler, etkinlik ve hizmet içi eğitimler planlanabilir.

Koruma altındaki çocukların ihtiyaçlarına yönelik uygulamalarında sosyal politika ve sosyal hizmet müdahaleleri bağlamında her çocuk için bireysel bir değerlendirme ile çocuğun yüksek yararını ön planda tutan müdahale stratejileri geliştirilmesi önerilebilir.

Sınıfında koruma altında çocuk bulunan veya bulunmayan tüm öğretmen ve öğrencilerin farklıların yaşamın doğal akışının bir parçası olduğunu vurgulayan çalışmalar yapması desteklenebilir.

Tüm çocukları kapsayan Çocuk Koruma Kanunu ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması ve bu konuda toplumsal bir farkındalık oluşturulması önerilebilir.

Her çocuğun biricik ve değerli olduğu vurgulanarak haklarından yararlanmasında, haklarını bilmesi konusunda çocuklara bilgilendirilmesi önerilebilir.

Çocuk haklarına ve bu hakların kullanılmasına yönelik kamuoyunda ses getirecek sivil toplum örgütlerinin sayısının artırılması önerilebilir.

Koruma altındaki çocukların Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarla iş birliğini artıracak çalışmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Koruma altındaki çocukların akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurmasını sağlamak ve topluma uyumunu kolaylaştırmak adına okul dışın sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir.

Çocukların hangi toplumda olursa olsun temel hak ve özgürlüklerden mahrum kalması kabul edilemez bir düşüncedir. Dünyada ve Türkiye’de bu nedenle dezavantajlı olarak adlandırılan grupların yüksek yararının gözetilmesi oldukça önemli görülmele beraber uygulamada yaşanabilecek eksikliklerin de düşünülmesi gerekmektedir. Her çocuğun değerli ve eşsiz olduğu düşünceyle yaşamın olumsuz koşullarının etkisini çocukların yaşantısında azaltabilecek projeler, müdahale programları, periyodik ziyaretler ve eğitimlerin hem çocuklara hem de yetişkinlere sunularak toplumsal farkındalığın önemine vurgu yapmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **Kaynakça**

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). *2015 yılı faaliyet raporu*. Erişim adresi:

<http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2015%20Y%C4%B1%20Bakanl%C4%B1k%20B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf>

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). *2016 yılı faaliyet raporu*. Erişim adresi: [http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2016\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2016_Faaliyet_Raporu.pdf)

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). *2016 yılı faaliyet raporu*. Erişim adresi: [http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2016\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f307369dc31d48e42dc5/2016_Faaliyet_Raporu.pdf)



- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). 2019 yılı faaliyet raporu. Erişim adresi: [https://ailevecalisma.gov.tr/media/49934/acshb\\_2019\\_yili\\_faaliyet\\_raporu.pdf](https://ailevecalisma.gov.tr/media/49934/acshb_2019_yili_faaliyet_raporu.pdf)
- Akoğlu G, Ergül C, Duman Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *Elementary Education Online*, 13(2):622-639.
- Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken Çocukluk Ve Değerler Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 13(74), 326-340.
- Albayrak, H. (2020). Dezavantajlı çocuklar için spor faaliyetlerinin öneminin eleştirel teori bakış açısıyla ele alınması. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 67-89.
- Araz, Y. (2013). Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak. İstanbul: Kitap.
- ASPV, (2024). <https://www.aile.gov.tr/media/131765/kurumsal-istatistik-2022.pdf>
- Aydos, O. S. (2000). Yeni Medeni Kanuna Göre Evlat Edinme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Aykul, M., Ceyhan, o., Şeker, O. F., & Aytaç, S. (2022). Çocuk alanında çalışan bakım elemanlarının sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 2(2), 100-123.
- Baygın, C. (2003a). Evlat edinmenin koşulları. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(3-4), 591-626.
- Baygın, C. (2003b). Evlat edinmenin sonuçları. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(3-4), 627-650.
- Bayraktar, T. (2022). Okul Öncesi Eğitimde Sessiz Kitapların Önemi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(4).
- Biber K, Ural O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5– 6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27):87-125
- Bilgin, Ö., & Erdem, N. (2019). Türkiye’de çocukların koruma altına alınma süreçleri. *Qualitative Studies*, 14(4), 50-66.
- Buitrago, A. O. (2011). Statelessness and human rights: the role of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). *Ejil-EAFIT Journal Of International Law*, 2(2), 7-23.
- Büker, H. ve Gültekin, S. (2015). *Çocuk koruma hizmetlerinde koordinasyon eğitimi katılımcı el kitabı* (İkinci baskı). Ankara: ASPB.

- Çiçek, N. (2020). Erken Cumhuriyet Döneminde Kimsesiz Çocuklar Olgusuna Dair Bir Vaka Takdimi ve Analizi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 60(2), 958-988.
- Çifçi, E. G. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19), 53-66.
- Çocuk Yuvaları Yönetmeliği. (1999, 7 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 23576). Erişim adresi: <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2471369dc318044059a0/%C3%87ocuk%20Yuvalar%C4%B1%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.pdf>
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022, Aralık). İstatistikler. Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/chgm/istatistikler/>
- Çocuk Destek Merkezi Yönetmeliği. (2015, 29 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 29310). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.html>
- Demirel, A. C., & Batman, H. (2023). Bağlanma Kuramı ve Sosyal Hizmet. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 682-692.
- Duran, R. (2021). Türkiye aile yapısında evlat edinme üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 19-31.
- Elmacı, D. (2010). *Günümüzün yetim kalan kuruluşları: yetiştirme yurtları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 949-970.
- Elmacı, D. (2022). Türkiye'de özel eğitim alanında korunmaya ihtiyacı olan çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 409-429.
- Erbay, E. (2021). Çocuk hakları (Vol. 6). Yeni İnsan Yayınevi.
- Erdal, L. (2014). Türkiye'de sosyal politika ve koruyucu aile hizmet modeli. *Sosyoekonomi*, 22(22), 172-192.
- Ertürk, A. (2020). Koruyucu ailelerin gözünden koruyucu aile uygulamaları: Gebze örneği (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Goldman, J. & Grimbeek, P. (2011). Sources of knowledge of departmental policy on child sexual abuse and mandatory reporting identified by primary school studentteachers. *Educational Review*, 63 (1), 1-18. doi: 10.1080/00131911003717220
- Gustavsson, N., & MacEachron, A. E. (2012). Educational policy and foster youths: The risks of change. *Children & Schools*, 34(2), 83-91. <https://doi.org/10.1093/cs/cds005>

- Hüseyinoğlu, S. (2017). Korunmaya muhtaç çocukların korunma altına alınma nedenleri: İstanbul örneği (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İzci, L. (2020). Türkiye ve İngiltere’de koruyucu aile sisteminin karşılaştırması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 140-163.
- Jackson, S., Feinstein, L., Levacic, R., Owen, C., Simon, A. & Brassett-Grundy, A. (2002). The costs and benefits of educating children in care. Working paper 4, Centre for longitudinal studies. Web: <http://eprints.ioe.ac.uk/4116/1/CLSCohortStudiesWorkingPaper4.pdf> adresinden alındı.
- Jensen, S. G. (2019). At åbne skuffen: om tidligere børnehjemsbørns transformationer af selvet og den sociale verden gennem erindringsarbejde.
- Känkänen, P., Bardy, M. (2013). Life Stories And Arts In Child, Welfare: Enriching Communication. *Nordic Social Work Research*, 4(1).
- Kakaliçoğlu, C. (2019). Modern dönemde değişen Toplumsal Roller bağlamında babalık ve babalık Deneyimleri: İstanbul örneği (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kapıcı, H. Z. (2016). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yetim. İstanbul: Kriter.
- Kanunu, Ç. K. (2005). Kanun numarası: 5395. *Kabul Tarihi*, 3(07).
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise Öğrencilerinin Rol Model Tercihlerine İlişkin Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (2). 363-391.
- McMillen, J. C. (1992). Attachment theory and clinical social work. *Clinical Social Work Journal*, 20(2), 205- 218. <https://doi.org/10.1007/bf00756509>
- Müezzinoğlu, E. (2012). I. Dünya Savaşı esnasında yetim ve öksüz çocukların himayesi ve eğitimi: Darüleytamlar. *History Studies*, 4, 1.
- Özgüngör, S. (2020). Ergenlerde anneye ve babaya bağlanma ile başarı yönelimleri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Erken Görünüm*, 1-21.
- Öztürk, M. V. (2023). Türk hukukunda evlat edinme müessesesinin tarihi gelişimi. *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, (2), 313-355.
- Rees, P. (2013). The mental health, emotional literacy, cognitive ability, literacy attainment and ‘resilience’ of ‘looked after children’: A multidimensional, multiple-rater population based study. *British Journal of Clinical Psychology*, 52(2), 183-198. <https://doi.org/10.1111/bjc.12008>

- Sasaki, A., (2010). Social Work Education in Japan: Future Challenges, *Social Work Education*, (29),855-868.
- Sayın, K., & Paslı, F. (2021). Almanya, İngiltere ve Türkiye'nin koruyucu aile sistemlerinin karşılaştırılması. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 194-215.
- Sköld, J., Markkola, P. (2020). History Of child welfare: A present political concern, *Scandinavian Journal of History*, 45. <https://doi.org/10.1080/03468755.2020.1764383>
- Şenocak, H. (2005). Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(51), 177-228. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/9187>
- Şenocak, H. (2010, October). Korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 51, pp. 177-228). Istanbul University.
- Takada, S., (2018), The relationship between education and child welfare in Japanese children's self-reliance support facilities, *Contemporary Japan*, 30(1), 60-77. <https://doi.org/10.1080/18692729.2018.1423727>
- Tarullo AR, Bruce J, Gunnar MR. (2007); False belief and emotion understanding in post-institutionalized children. *Soc Dev.* 16:57-78.
- Tatay, E. (2015). *Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin akademik başarı, öznel iyi oluş ve yalnızlık durumlarının karşılaştırılması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- TC. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Sosyal Hizmetler Müdürlüğü. (2024.04.15). *Bakanlığımız Dezavantajlı 3 Bin Çocuğa Ücretsiz Kreş Desteği Verdi*. <https://www.aile.gov.tr/chgm/haberler/bakanligimiz-dezavantajli-3-bin-cocuga-ucretsiz-kres-destegi-verdi/>
- Topçuoğlu, R. A. (2014). Hayatı Değiştirmek İçin Yola Çıkanlar–Yola Çıkınca Değişen Hayatlar: Bir Müracaatçı Grubu Olarak Göçmen Çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-108.
- Turan, F. (2012). Normal ve özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının dil edinimine ilişkin görüşleri ile çocuklarıyla etkileşim biçimlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 289- 302.
- Türk, E. (2014). Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 14 (3). 143-158.
- UNHCR, “What is Statelessness?”, UNHCR website, [online], available at: <http://www.unhcr.org/pages/49c3646c158.html>, accessed: February 21.04.2024.

- UNICEF. (2011). Türkiye’de çocukların durumu raporu. <http://unicef.depar-yazilim.com/files/bilgimerkezi/doc/sitan-tur-2011.pdf> adresinden 16.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, V. (2015). Düünden bugüne kültürümüzde koruyucu aile hizmetleri üzerine bazı değerlendirmeler. *Journal of Turkish Studies*, 10(6).
- Yakut, E., & Aygün, G. Ç. (2018). Osmanlı Hukukundan Günümüze Evlat Edinmenin Miras Hukukuna Dayalı Sonuçları. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 26(1), 11-46.
- Yavuz C. (2016). Korunmaya Muhtaç Çocukların Koruma Ve Bakım Altına Alınma Nedenleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Çocuk Evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 499-525.
- Yıldırım, M. A. (2013). Dersaadet Sanayi Mektebi (İstanbul Sanayi Mektebi) 1868-1926, İstanbul: Kitabevi.
- Yılmaz, K. K. (2021). Küçüklerin evlat edinilmesinin miras hukuku ve biyolojik ana babanın rızası açısından incelenmesi. *Pearson Journal*, 6(13), 105-113.
- Yörükoğlu, A. (2018). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zastrow, C., Kirst-Ashman, K. K. (2016). İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre-I (Bebeklik, Çocukluk, Ergenlik). Ankara: Nika Yayınevi.

## **Yazarların Özgeçmişleri**

### **Doç. Dr. Yakup BURAK**

Yazar 2013 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümünden yüksek lisans tezi ile bilim uzmanlığı derecesini aldı. Doktora derecesini Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı’nda “OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi” konulu teziyle 2019 yılında tamamladı. Mayıs-Ekim 2016 tarihleri arasında Erasmus Training Exchange programı kapsamında Selanik’te bulunan Makedonya University Pavlidis Method Dylexia Center’de çalıştı. 2020 yılından beri Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Doçent Doktor olarak çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde makaleler, ulusal ve uluslararası kongrelerde bildiri-ler ve lisansüstü tez yürütücülüğü yapan Burak’ın temel çalışma alanları arasında erken okuryazarlık becerileri, ilkokula hazırlık, erken çocuklukta özel

eğitim, kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi, öğrenme güçlüğü, OSB olan bireyler ve eğitimleri ve eğitsel yerleştirme yer almaktadır.

**Uzm. Büşra KOÇ ÇINAR**

2012 yılı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2013 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalından “Çocukların Okul ncesi Dönemdeki Erken Okuryazarlık Becerisi ile İlkokul Dönemindeki Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezi ile bilim uzmanlığı derecesini aldı. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora eğitimine devam etmektedir.

# SOKAKTA YAŞAYAN ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Sanem Polat<sup>1</sup>- Bahar Dağ<sup>2</sup>-Sümeyye Nur İmamoğlu<sup>3</sup>-

Ebrahim Mohammadzadeh Sardroud<sup>4</sup>

## Sokakta Yaşayan Çocuklar

Gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden birisi erken çocukluk dönemidir. Çocuk bu dönemde olgunlaşma, öğrenme ve büyümenin etkisiyle sürekli gelişim ve değişim içindedir. Aynı zamanda erken çocukluk döneminin kişilik, sosyal davranışlar ve zeka üzerinde de önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir (Neslitürk, 2013; Yavuzer, 2003). Erken çocukluk dönemi 0-8 yaş aralığına denk gelmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuk hızla büyümekte, temel becerileri ve alışkanlıkları kazanmakta ve bu dönem çocuğun yaşamının temelini oluşturmaktadır (Uludağ, 2017; Ünal ve Aral, 2014). Bu dönemde farklı gelişim alanlarının desteklenmesi bir gerekliliktir (Aydın, 2003). Erken çocukluk döneminde desteklenen bir çocuk kendine güvenen, temel becerileri kazanmış, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bir birey olarak yaşamına devam edebilmektedir (Aksüt, 2015; Zembat ve diğ., 2019). Bazı çocuklar ailevi veya sosyoekonomik sebeplerden dolayı sokakta yaşamlarını sürdürmek zorunda kalmaktadır. Sokakta yaşayan çocuklar ailesi tarafından terk edilmiş, ailesinde sorunlar yaşayan veya yaşayan aile üyesi olmayan; kentsel alanlarda yaşamını sürdüren, evsiz çocuklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Meder, 2008). Bu çocuklar terk edilmiş binaları, köprü altlarını, otobüs duraklarını, cami avlularını, park gibi alanları yaşam alanı olarak tercih etmekte, yalnız ya da diğer sokakta yaşayan çocuklar ile birlikte yaşamaktadırlar (Yıldız, 2007). Herhangi bir yetişkin tarafından korunmadığı ve yalnız yaşadıkları için sokakta yaşayan en savunmasız grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Özçevik ve Ocakçı, 2021). Erken çocukluk döneminde sokakta yaşayan çocuklar dezavantajlı grupta yer almaktadır.

Sokakta yaşayan çocukların desteklenebilmesi için düzenli olarak durum tespitine yönelik araştırmaların yapılması gerekmekte ve araştırma sonuçlarına dayalı önlemlerin alınarak durum iyileştirmelerinin sağlanması gerekmektedir. Sokakta yaşayan çocukların çoğunlukla 13-15 yaş arasında olduğu, 5-9 yaş arasında olan çocukların ise %10.5 oranında olduğu görülmektedir

<sup>1</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ssanempolat@trakya.edu.tr, 0000-0003-4983-7971

<sup>2</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bahardag@trakya.edu.tr, 0000-0001-8944-0798

<sup>3</sup> Uzm., snurimamoglu@trakya.edu.tr, 0009-0005-1527-1043

<sup>4</sup> Uzm., sardur1992@gmail.com, 0000-0001-9259-5141

(Garip, 2007). Araştırma sonuçları göç olgusunun sokakta yaşayan çocukları etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir (Erkan ve Erdoğan, 2006; Okumuş, 2009).

Göç dışında yoksulluk, ailenin sosyal güvenliğinin olmaması, çocukların çalışmak zorunda bırakılması, kent yapısına bağlı olarak aile içinde denetim sağlanamaması, kırsal kesimlere özgü davranışların kentteki yaşama uymaması, aile içinde yaşanan şiddet, istismar, sevgisizlik çocukları sokakta yaşamaya iten diğer faktörler arasında yer almaktadır (Özservet ve Sirkeci, 2016; Yıldız, 2007). Aynı zamanda “en kötü aile yaşantısı en iyi sokak yaşantısından daha iyidir” sloganıyla aile bağlarını güçlendirecek projelerin yapılması gerektiğini, sokakta yaşayan çocukları aile ortamlarına ve okullara yöneltmenin önemli olduğunu ifade edilmektedir (Garip, 2007). Sokakları çocukları ile yapılan araştırmalara ve UNICEF (2005) raporlarına göre “sokak çocuğu” olarak adlandırılmanın birçok sebebi vardır (Coştu, 2007; Çelik, 2019; Karatay, 2002; Oğuz, 2007). Bu problemler arasında ailevi problemler ilk sırada yer almaktadır. Diğer nedenleri sıralayacak olursak;

1. Aile içindeki anlaşmazlık ve uyum problemleri
2. Nüfus artışıdaki hız
3. Çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı geçim sıkıntıları
4. Ailenin çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramaması
5. Ailenin zararlı alışkanlıkları ve madde bağımlılığının olumsuz etkileri
6. Ailenin veya çocukların sağlık problemleri
7. İşsizlik problemleri
8. Eğitim seviyesinin düşük olması
9. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması
10. Göç nedeniyle kültürel ve ekonomik problemler
11. Parçalanmış aile olguları, istismar, ihmal ve aile içi şiddet
12. Gecekondulaşma
13. Sosyal güvenlik ağının yeterli olmaması

Bu problemlerin dışında yaşam alanlarının sağlıksız olması, çarpık kentleşme, maddi yetersizliklerin çocukları olumsuz etkilediği ve zaman içerisinde çocukları sokakta yaşamaya yönlendirdiği görülmektedir (Yeşil, 2009). Tüm bunlara ek olarak çocuklar aileleri tarafından çok serbest bırakıldığında, eğlence veya macera için de sokaklara yönelebilmektedir (Altuntaş, 2003).



## **Sokakta Yaşayan Çocukların Maruz Kaldığı Tehlikeler**

Sokakta yaşayan çocukların maruz kaldığı tehlikeler Dünya genelinde önemli görülen bir konudur. Çocukların yaşamlarını sağlıklı ve güvenli bir şekilde devam ettirebilmeleri sağlıklı aile ortamı ile sağlanabilir. Ailenin denetim ve gözetiminden uzaklaşan çocuklar geçimini sağlayabilmek için çalışmak ve sokakta yaşamak zorunda kalabilmektedir. Uluslararası ve ulusal düzeyde çocuk haklarına yönelik uygulamalar yürütülmektedir. Her çocuk bu haklardan yararlanma hakkına sahiptir. Ancak bazı çocukların sahihsiz olması ve uygulamaya konulmayan belgeler nedeniyle çocukların bu haklardan yararlanamamalarına neden olabilmektedir. Sağlık başta olmak üzere, güvenlik ve eğitim gibi haklardan çocuklar yararlanamamaktadır. Bu çocukların akranlarına göre zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden geride kaldığı görülmektedir. Tüm bu nedenlerle birlikte çocuklar tehlike ve risk altında yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadır (Altuntaş, 2003; UNICEF, 2009). Aile üeleriyle problem yaşayan veya ailesi olmayan çocuklar cinsel ve fiziksel istismara maruz kalmakta; bunun sonucunda da suça eğilimli olabilmektedir (Güneş ve Kalaycı, 2004). Sokakta yaşayan çocukların karşılaştığı risk ve tehlikeleri sıralayacak olursak (Ankara Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016; Altuntaş, 2003; Güneş ve Kalaycı, 2004);

1. Eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam edememe
2. Yaralanma ve kavga olayları
3. Madde bağımlılığı
4. Suça eğilimli olma
5. Psikolojik ve fiziksel şiddet
6. Yaşına uygun olmayan koşullar ve işlerde çalıştırılma
7. Sağlıksız, düzensiz ve yetersiz beslenme
8. Sağlık problemlerinin tedavisiz kalması
9. Temizlik olgusuna dikkat edilmemesi ve bulaşıcı hastalıklara açık olma
10. Değersizlik ve güvensizlik hissinden kaynaklı öfke problemleri
11. Davranış ve kişilik bozuklukları
12. Kendine zarar verme ve intihara yatkınlık

Bu konularda yapılan araştırmalarda sokakta yaşayan çocukların cinsel, fiziksel ve ekonomik istismara maruz kaldıkları (Bilgin, 2012); ağır sağlık problemlerini yaşadıkları (Haylı ve diğ., 2019); sosyal dışlanma ve trafik kazalarına maruz kaldıkları (Pehlivanlı, 2008; Kelebek, 2017); sigara, alkol ve madde bağımlılığını yoğun yaşadıkları (Senaratna, 2012) görülmektedir. Yaşamını sokaklarda geçiren çocuklarda bu problemler uzun süreli etkiler

oluşturmaktadır. Yaşamlarının diğer dönemlerinde huzursuz, mutsuz, benlik saygısı olmayan ve kendine saygı duymayan bir birey olarak hayatlarına devam etmektedirler (Özgentürk, 2014; Cüceloğlu, 1998; Uğurlu ve Gülsen, 2014). Çocukların aile yaşamlarından uzak kalması ve büyük bir mücadele ile yaşama tutunma mücadeleleri korunmaya gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Bu yüzden yetişkin veya aile korunmasında olmayan çocukların haklarının onlara sunulması önemlidir. Sebebi ne olursa olsun ailelerinin gözetiminden yoksun kalan çocuklar pek çok tehlike ile karşı karşıyadır. Sokakta yaşayan çocukların devletin gözetiminde olması yaşamlarını sağlıklı ve güvenli devam ettirebilmeleri için büyük önem taşımaktadır.

### **Erken Çocukluk Döneminde Sokak Çocuklarına Yönelik Eğitim Uygulamaları**

Sokak çocuğu; sokağı kendine yaşam alanı haline getirmiş, ebeveynlerinin gözetiminden ve yönlendirmesinden yoksun, henüz yetişkinliğe ulaşmamış kız ya da erkek çocuk olarak tanımlanmaktadır (Atauz, 1998). UNICEF ise bu kavramı çocukların aileleriyle ilişkilerine göre üç kategoride ele almaktadır:

1. Sokak çocuğu olmaya aday olanlar: aileleriyle oturan ve ‘sokakta çalışan çocuklar’

2. Aile desteği yetersiz veya süresizlik gösterenler: ‘sokaktaki çocuklar’

3. Aile desteğinden hemen hemen bütünüyle yoksun olanlar ‘sokak/sokağın çocukları’ (UNICEF, 1998b) Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar sorununun başlıca nedenleri: işsizlik, göç (tarım politikalarındaki yetersizlik, terör, yoksulluk), eğitimsizlik, sosyal güvenlik ağının yetersizliği, çok çocukluluk, aile planlamasındaki eksiklik, gecekondulaşma, aile parçalanması, aile içi şiddet, ihmal ve istismar, bölgeler arasındaki gelişmişlik farklılığı ve gelir dağılımındaki adaletsizliktir (SHÇK, 2006).

Türk toplumu sokak çocukları konusunda, geçmişten günümüze sürekli çözüm arayışında olmuştur. Fatih Sultan Mehmet döneminde ‘Sübyan Mektepleri’ adıyla okul kurulmuş burada yetim ve öksüz çocukların eğitim, barınma ve temel ihtiyaçları karşılanmıştır. 1863 yılında, Müslüman, Hristiyan, Musevi vb. vatandaşların kimsesiz ve öksüz çocukları için Mithat Paşa tarafından ilk “ıslahhaneler” açılmıştır. Buradaki erkek çocuklara bazı zanaatlar, kız çocuklarına da bazı el becerileri öğretilmiştir. 1872’de parasız yatılı kurum olan Darüşşafaka kurulmuş, İstanbul’da yetim ve öksüz çocukların bakımını ve eğitimini sağlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde savaşlar nedeniyle binlerce çocuk yetim kalmış ve dolayısıyla bu çocukları barındırma problemi ortaya çıkmıştır. 1903 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu

çocuklara parasız yatılı olarak hizmet veren Dar'ül Hayr (Hayır Evi) kurulmuştur. Burada yedi yıllık ders programında teorik derslerin yanı sıra el sanatları da öğretilmiş bu şekilde çocukların iş ve meslek sahibi olmaları da planlanmıştır.

Türk toplumunun tarihinde çeşitli sebeplerle sokak çocuğu problemiyle karşılaşmış ve bunlar için çeşitli koruma ve rehabilitasyon çalışmaları yapılmıştır. 15 Haziran 1921 tarihinde “Türkiye Büyük Millet Meclisi Sosyal Yardım Komisyonu” oluşturulmuştur. 30 Haziran 1921 tarihinde “Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu” kurulmuş ve korunmaya muhtaç çocuklara gerekli yardım hizmetleri sağlanmıştır (Sula, 2008). 1963 yılında “Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü” ve 1983 yılında da “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. 16 Mayıs 1990 tarihinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Adalet Bakanlığı ve Emniyet Genel Müdürlüğü arasında imzalanan üçlü protokole göre, ilk kez “İstanbul Çocuk Misafirhanesi” adında bir kurum açılmıştır. Burada amaç sokak çocuklarına hizmet vererek onları rehabilite edip topluma kazandırmaktır (Orhan, 2003).

Türkiye ‘de sokak çocuklarına yönelik uygulanan politikalar incelendiğinde çocuğun kendi ailesi veya akrabasının yanında korunması, kurum bakımı, vakıf evleri, koruyucu aile bakımı, gönüllü kuruluşlar olarak sınıflandırılabilir. Türkiye’de en az 42.000 çocuğun sokaklarda yaşadığı ya da çalıştığı tahmin edilmektedir; ancak gayri resmi rakamlar 80.000’e kadar çıkmaktadır. Bu çocukların büyük çoğunluğunu, daha iyi yaşam şartları hayaliyle şehirlere göç etmiş ailelerden oluşturmaktadır (UNICEF,2005). Türkiye’de sokak çocuklarıyla ilgili hizmet veren özel kuruluşların sayısında artış gözlenmektedir. Bu kuruluşlar arasında ilk Adım İstasyonları, Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi (SOYAÇ), Çocuk ve Gençlik Merkezleri, Çocuk Destek Merkezleri yer almaktadır (Alabay, 2018).

Tüm dünyada güç koşullarda yaşayan sokak çocukları için çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler uluslararası örgütler, sivil toplum örgütleri, devlet- devlet dışı organizasyonlar işbirliği ile gerçekleşir. Meksika’da sokak çocuklarının eğitimine yönelik “JUCONI” Foundation (Junto Con Los Ninos) modeli uygulanmaktadır. Program çocuğun güçlü yanlarını ortaya çıkarmayı ve çocukları topluma kazandıracak çözümler üretmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Program üç aşamadır. İlk aşama hazırlık aşamasıdır ve çocuklarla düzenli yoğun temas sağlanır. Çocuklara yönelik eğlenceli etkinlikler düzenlenir. İkinci aşama yoğun değişim aşamasıdır. Aynı evde yaşamaları ve okula devam etmeleri ya da ailelere yönelik çalışmalar yapılır. Üçüncü aşama

izleme aşamasıdır. Bu aşamada çocuklar ev ve iş ortamlarında sık sık ziyaret edilip danışmanlık verilir. Bu aşamaların tamamlanması 3-5 yıllık süreç içerir. Program üç ana ilkeye dayanır. İlk olarak program eğitimcileri her çocuğun yeteneğini belirler ve her çocuğun kendi yeteneği doğrultusunda gelişmesine yardımcı olur. İkinci ilkeye göre her çocuk farklı hızda ve düzeyde öğrenir bu ölçüt her zaman göz önünde bulundurulur. Üçüncü ilkeye göre ise eğitimciler bir takımdır ve her çocukla ilgilenir. Programa katılan ve başarıyla bitiren çocukların, toplumla olumlu ilişkiler kurduğu ve iyi yaşam şartlarına ulaştığı gözlenmiştir.

Hindistan da sokak çocuklarına yönelik yapılan eğitim uygulamaları incelendiğinde; Yeni Ulusal Politika'nın (1986), erken çocuk bakımı ve eğitimine ağırlık verdiği görülmektedir. Eğitimdeki başarıyı yükseltmek için çeşitli ulusal programlar geliştirilmiştir. Entegre Çocuk Gelişimi Hizmetleri, erken çocuk eğitimi ve merkezleri açılmıştır. Karatahta Operasyonu; ilköğretim olanaklarını artırma üzerinde yoğunlaşmıştır. Formel Olmayan Eğitim Projeleri; okuldan ayrılan, çalışmak zorunda olan çocuklar ve okula gidemeyen kız çocukları için formel eğitime alternatif sağlama amacıyla yapılan projelerdir (Polat, 2007 akt. Serdar ve diğ., 2015).

Hindistan da sokak çocuklarına yönelik projelerden biri de Don Bosco Projesidir. Bu projenin çalışmalarından biri de sokakta çalışan yaklaşık 1500 çocuğun en acil ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır. Projenin hedefi, çocuklarla çalıştıkları ve yaşadıkları yerde temas kurmak; onlarla bireysel olarak ilgilenmek ve takip etmek; aileleriyle tekrar bir araya gelmelerini sağlamak; onlara danışmanlık vermek, hayatlarını planlama ve sahip oldukları becerileri geliştirmelerine olanak sağlamak ve gençlik programlarıyla bağlantıda kalmalarını sağlamayı amaçlar (Polat, 2007 akt. Serdar ve diğ. 2015). Hindistan da sokak çocukları için gönüllü bir kuruluş tarafından kurulan Children's Development Bank (CDB)'ın hedefi, sokak çocuklarının sosyal hayata kazandırılarak bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu proje sokakta çalışan çocukların ve sokak çocuklarının kendi ekonomik kazançları için işlettikleri ve sahibi oldukları banka olarak ifade edilmektedir. Amacı demokratik bir paylaşım geliştirmek; çalışan çocuklara ve sokak çocuklarına hayatları ve becerileri için eğitim ve geçim seçeneği tanımaktır. Hindistan'da bin kadar sokak çocuğunun bir araya gelerek kurdukları bu banka çocukların günlük kazançlarını yatırıma dönüştürmeye çalışıp normal bir banka gibi faiz ödemektedir. Bu da çocukların paralarını zararlı alışkanlıklara harcamasını önleyip banka gibi bir takım yasal alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olmaktadır. Faiz yalnızca 15 yaş ve üzerindeki çocuklara

ödenmektedir. Yetişkinlerin de yardımlarıyla çocuklar tarafından işletilen Children's Development Bank'da esas amaç çocuklara yararlı iş becerileri kazandırmaktır. Bununla birlikte genel amaçları: sokak çocuklarına eğitim ve sağlık hizmeti sunmak, beceri elde etmelerini sağlamak ve mesleğe ilişkin eğitimler vermek, küçük bir işletmenin nasıl işletileceğini göstermek, çocukların kendilerine olan güvenlerini artırmaktır (Kırbaç, 2008).

Almanya da sokak çocuklarına uygulanan eğitim programları incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda hedef ifadelerin yer aldığı özellikle duyuşsal alana ağırlık verdiği görülmektedir. Barınma eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların bu faaliyetlerini destekleyen hukuki dayanaklar bulunmaktadır. Sokak çocuklarına uygulanan eğitim programı içeriğinde çocukların her türlü gelişimini destekleyen ve topluma yeniden uyum sağlamasına yönelik içerikler yer almaktadır. Eğitim veren kurumlar şehir dışında, gürtütüden uzak doğayla iç içe yerlerde yer almaktadır. Eğitim yöntemi olarak probleme özgü özel, doğayı ve hayvanları da içeren çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Sokak çocuklarına yönelik eğitim programını verecek eğitimci seçilirken aranan kriterlerden ilki, lisansüstü eğitim almış olması diğeri de özellikle sosyal pedagogların spesifik alanlarda uzmanlaşmış olmaları istenmektedir. Okul içi ve okul dışı faaliyetleri destekleyen etkinlikler incelendiğinde çocukların hem eğitim ve rehabilitasyon sürecinde hem de boş zamanlarında bağımsız yaşama hazırlanmasına yardımcı olacak etkinlikler yapılmaktadır (Tuncel, 2003).

Vietnam'da sokaklarda yaşayan veya çalışan çocuklara "tozun çocukları" veya "hayatın tozu" anlamına gelen "bui doi" adı verilir. Vietnam'ın doi moi politikası ve ekonomik reformu yalnızca ekonomik kalkınma değil toplumsal kötülükler olarak adlandırılan uyuşturucu, insan ticareti, kumar ve sokak çocuklarını da kapsayan kitlesel seferberlik kampanyalarının hedefi olarak yer alır. Ancak ekonomik liberalleşme, kırsalda yaşayan ile kentte yaşayan zengin ve fakir arasındaki eşitsizliği arttırması, birçok sosyal yardımın özelleştirilmesi eğitim sağlık ve çocuk bakımı masraflarını artmasına neden olmuştur. Yoksulluk, çocukların evlerini terk ederek sokakta çalışmaya iten önemli bir faktör olsa da tek faktör değildir. Ebeveynlerin ölümü, aile içi şiddet, alkolizm, boşanma gibi ailevi ve sosyal sorunlar da çocukları sokağa iten nedenlerdendir (UNICEF, 2024). MOLISA Vietnam da 23.000, Hanoi de 1.500 sokak çocuğu olduğunu tahmin etmektedir. Hanoi'deki sokak çocuklarının bazıları yankesicilik, hırsızlık yaparak geçimini sağlarken birçoğu gazete, kartpostal ve piyango bileti satarak, dilenerek, ayakkabı boyayarak, çöpçülük yaparak ve pazarlarda hamallık yaparak geçimini sağlamaktadır. Erkek çocukların birincil

mesleği ayakkabı boyacılığı, kız çocukların ise sokak satıcılığıdır (Doung, 2005). Vietnam 2005 de Çocuk Koruma Bakım ve Eğitim Yasası ile yasaları ihlal eden çocukları “eğitmek” için kolluk kuvvetleri kurumlarının aileler okullar ve toplumla birlikte çalışması çağrısında bulunmuştur. Yasaları ihlal eden eylemlerde bulunan sokak çocuklarına yönelik muamelenin amacı; esas olarak bu çocukların eğitilerek yanlış davranışlarının farkına varmalarına, bu tür yanlışları telafi etmelerine ve ilerleme kaydetmelerine yardımcı olmaktır.

Dünyada sokakta yaşayan ve/veya çalıştırılan çocukların büyük bölümü bazı Afrika, Latin Amerika ve Asya ülkelerinde yer almaktadır. Özellikle Hindistan ve Brezilya da sorunun boyutları ciddi düzeyde görülmektedir (Acar, 2010). Brezilya, Filipinler, Hindistan, Kenya, İtalya da sokak çocukları sorunun altında yatan nedeni yoksulluk, adaletsiz gelir dağılımı, aileleri destekleyen kurumların zayıflaması ve yanlış sosyoekonomik politikalardan kaynaklanmaktadır. Brezilya da ekonomik krizin ortaya çıkarttığı dış borçlanma, yatırımların azalmasına, işsizliğe ve yoksulluğa sebep olmaktadır. Bu kısır döngü içerisinde sosyal hizmetlere yeterli kaynak ayrılamaması sokak çocukları sorununa çözümü güçleştirmektedir. (Altuntaş, 2003 akt. Bayraktar, 2007). Buna karşın İskandinav ülkeleri sokakta yaşayan/çalışan çocuklar açısından dünyada en az sayıların bildirildiği ülkelerdir. Gelişmiş ülkelerde sayının azalması sosyal kurumların katkısına bağlanabilir (TBMM, 2010).

Sokakta yaşayan çocukların desteklenmesine yönelik yapılan araştırmalarda sokakta yaşayan çocukları sosyolojik açıdan anlama ve mevcut durum tespitinin yapılması hedeflenmektedir (Çolak ve Kahrıman, 2022; Erol ve Savaş, 2022; Güngör, 2008; Okumuş, 2009). Aynı zamanda araştırma konuları arasında çocukların toplum içerisinde suça elverişli olma açısından riskli bir grupta yer alması, sokakta yaşama durumlarıyla ilgili aile yapılarının incelenmesi ve sokakta yaşayan çocuklara yönelik farkındalık oluşturmanın da yer aldığı görülmektedir (Barış, 2009; Güngör, 2013; Kılıç ve Bademci, 2022). İlgili araştırmalar incelendiğinde çarpık kentleşme, göç, ihmal ve istismar, ekonomik yetersizlik, ailenin parçalanmış olma ve düşük eğitim seviyesine sahip olma durumu, aileyle güvenli bağ kuramama, erken dönem anne-çocuk ilişkileri çocukları sokakta yaşamaya iten sebepler arasında bulunmaktadır. Sokakta yaşayan çocukların cinsiyetinin çoğunun erkek olduğu, suça yatkın olmanın saygınlık kazanma için önemli olduğu ve bağımlı olma durumunun bu çocuklar arasında yaygın olduğu görülmektedir (Güngör, 2008; Barış, 2009; Okumuş, 2009; Güngör, 2013; Çolak ve Kahrıman, 2022; Erol ve Savaş, 2022; Kılıç ve Bademci, 2022).

Sokakta yaşayan çocuklara yönelik yapılan araştırmaların doğrudan erken çocukluk dönemine yönelik olmadığı görölmektedir. Çocukların aile yaşantıları sokakta yaşamayı önemli ölçüde etkilemekte ve sokakta yaşayan çocukları topluma kazandırabilmek adına toplumun temel yapısı olan aile yaşamının iyileştirilmesi bir gereklilik olarak görölmektedir. Aile yapısının iyileştirilebilmesi için ise bireyin yaşamında çok önemli bir dönem olan erken çocukluk dönemine önem verilmelidir. Gelişmiş bir toplumda zincirin halkaları gibi aile ve eğitim iç içe geçmiş konumdadır Kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk döneminde sokakta yaşayan çocuklara yönelik çalışmaların yapılması ve bu çalışmalar sonucunda çocukların desteklenmesi ile topluma kazandırılması sağlanmalıdır.

#### ***Sokakta Yaşayan Çocukları Desteklemeye Yönelik Ailelere Öneriler:***

- Aileler, çocuklarına temel kişisel bakım becerilerini öğretmeli ve onları kendi kendilerine bakmaları konusunda teşvik edebilirler.
- Aileler, çocuklarını zorluk içeren durumlara karşı hazırlıklı olmaları konusunda bilgilendirmeli, acil durum planları yapmalı, kriz durumlarında nasıl hareket edeceklerini öğretmeli ve çocuklarına güvende kalma becerileri kazandırabilirler.
- Sokakta yaşayan aileler çocuklarının sağlık, eğitim ve gelişimsel konularda okul, öğretmen, STK, vakıf ve diğer toplum kuruluşlarıyla iş birliği kurabilirler.
- Aileler, çocuklarının yiyecek, giyinme, barınma ve sağlık hizmetleri gibi temel ihtiyaçları sağlamalı ve çocukların güvenli bir şekilde büyümelelerine yardımcı olabilirler.
- Aileler, çocuklarının düzenli olarak okula gitmeleri konusunda teşvik edebilirler.
- Sokakta yaşayan aileler, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve desteklemek için zaman ayırabilir ve çocuklarıyla açık ve sağlıklı iletişim kurabilirler.

#### ***Sokakta Yaşayan Çocukları Desteklemeye Yönelik Öğretmenlere Öneriler:***

- Öğretmenler destekleyici tutumları ile sokakta yaşayan çocukların okul ve sınıfa uyum problemleri ile baş edebilir; çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlayabilirler.
- Öğretmenler, sokakta yaşayan çocukların bireysel ihtiyaçlarını tanıyabilir ve onlara duygusal destek gibi diğer ihtiyaçlara yönelik bireysel çalışmalar yürütebilirler.

- Öğretmenler, sınıf ortamında diğer öğrencilere sokakta yaşayan çocuklar hakkında farkındalık oluşturabilir ve empati geliştirmelerini teşvik edebilirler.
- Öğretmenler, sokakta yaşayan çocuklara güvenli, destekleyici ve kucaklayıcı bir ortam sağlayarak onların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilirler.
- Öğretmenler, sokakta yaşayan çocukların sağlık durumunu düzenli olarak izleyebilir ve gerektiğinde sağlık hizmetleri konusunda rehberlik yapabilirler.
- Öğretmenler aile, vakıf, Sivil Toplum Kuruluşları ve diğer toplum kuruluşlarıyla iş birliği kurabilir çocukların aileleriyle olan ilişkilerini destekleyebilirler.

#### ***Sokakta Yaşayan Çocukları Desteklemeye Yönelik Topluma Öneriler:***

- Sokakta yaşayan çocukların topluma daha fazla katılımını teşvik etmek için onlara karşı empatik ve kucaklayıcı tutumlar geliştirilebilir.
- Sokakta yaşayan çocukların durumunu anlatan eğitim ve farkındalık programlarına katılmak toplumun duyarlılık ve bilincini arttırabilir.
- Sokakta yaşayan çocuklarla ilgilenen kuruluşlarda gönüllü olarak faaliyetlere katılım sağlanabilir.
- Toplumdaki bireylerin sokakta yaşayan çocuklara yönelik çalışan STK, dernek ve vakıflarla iş birliği yapması sokakta yaşayan çocuklara karşı tutum ve davranışlarını da olumlu yönde değişimini sağlayabilir.

#### **Kaynakça**

- Acar, H. (2006). *Sokak çocuklarına yönelik hizmetlerin değerlendirilmesi: sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu örneği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acar, H. (2010). *Sokakta Yaşayan ve /veya Çalıştırılan Çocuklara Yönelik Hizmet Modelinin ve 11 Eylem Planlarının Değerlendirilmesi Raporu*. Ankara: Unicef Türkiye
- Aksüt, P. (2015). 5-6 yaş okul öncesi çocuklarına problem çözme becerisinin kazandırılmasında etkinlik temelli fen öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alabay, E. (2018), Sokak Çocukları içinde S. Zarife (Edt.) Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimleri (187-201). Eğiten Kitap.
- Altuntaş, B.(2003). Mendile, simite, boyaya, çöpe ankar sokaklarında çalışan çocuklar, *İstanbul: İletişim Yayınları*, 27-43



- Atauz, S. (1998).Dünya kentlerinin yeni olgusu: sokak çocukları, *Birikim Dergisi*, (68-78).
- Aydın, B.(2003). Gelişimin Doğası. Edt: Binnur Yeşilyaprak. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 4. Baskı.
- Barış, İ. (2009). Sokakta yaşayan çocuklar ve aileleri (İstanbul örneği). *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (39), 87-114.
- Bayraktar, G. (2007). *Sokak çocuklarının sosyo kültürel ve ekonomik özellikleri açısından incelenmesi: Ankara Sakarya caddesi örneği*, (Yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin R. (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: diyarbakır örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15):79- 96.
- Coştu, K. (2007). *Sokak Çocuklarının Sosyo-Kültürel Yapısı*, (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan Ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çelik, M. (2019). Sokakta Yaşayan Çocukların Aile, Sosyal Hizmet Kurumları Ve Sokak Deneyimleri: İstanbul İli Örneği. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Çolak, B. & Kahrıman, İ. (2022). Yüksek riskli çocuk grubu: Sokakta yaşayan çocuklar karşılaştıkları sorunlar ve hemşirelik yaklaşımları. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 81-91.
- Duong, K. H. (2005). Street children in Vietnam: Interactions of old and new causes in a growing economy.
- Erkan, R., & Erdoğan, Ö. G. M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90.
- Erol, D. & Savaş, Ö. (2022). Okulöncesi dönemde risk altındaki çocuklar: okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 239-258. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10815>
- Garip, E. (2007). *Sokak çocuklarının korunması ve rehabilitasyonu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, S., Kalaycı, A. R. (2004). “Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Tespitler Ve Çözüm Önerileri”. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü: Ankara
- Güngör, M. (2008). Evrensel bir sorun olarak çocuk suçluluğu ve sokakta çalışan ve yaşayan çocuklar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 25-43.

- Güngör, M. (2013). Risk altındaki çocukların aile yapıları ve suça yönelimleri (Mersin İli örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 421-434.
- Güven, G., Efe Azkeskin, K. (2020). Erken Çocukluk Eğitimi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim (2-52)*. Pegem Akademi.
- Haylı, M.,Ç., Sümengen A., A., Ocakçı A.,F. (2019). Sokakta çalışan çocukların sağlığının korunmasında hemşirelerin rolü. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3):177-181. Doi:10.30934/Kusbed.559700
- Karatay, A. (2002). Çok Boyutlu Bir Sorun Olarak İstanbul İlinde Sokakta Yaşayan Çocuklar Sorunu. Çocuk İstismarı Ve Önlemleri Konulu Panel, 23-24 Mart 2002.
- Kelebek G. (2017). Sokakta çalışan çocukların karşılaştığı tehlikeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Kongresi Dergisi*; 1(3):375-382.
- Kılıç, B. & Bademci, Ö. (2022). Bir dönem sokakta yaşamış üç gencin yaşamöyküsü: sokakta yaşamaya başlama süreci üzerinde erken dönem anne-çocuk ilişkisinin etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(130), 242-262. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.62677>
- Kırbaç, A. (2008). Sokak Çocuklarının da Artık Bir Bankası Var <http://www.habervesaire.com/haber/260/>.
- Meder, M. (2008). Sokak Çocuklarının Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Özellikleri Açısından İncelenmesi: Ankara Sakarya Caddesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (8), 201-218.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya
- Oğuz, P. (2007). İstanbul Sokak Çocukları Rehabilitasyon Modeli- Sempozyum Kitabı-, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sağlık Ve Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı İstanbul Darülaceze Müdürlüğü.
- Okumuş, E. (2009) “Sokak çocukları”nın sosyolojisi -Diyarbakır Örneği-. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX (1), 9-37.
- Orhan, S. (2003). *Sokak Çocuklarının Sosyal Rehabilitasyonu*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sakarya. [SEF]
- Özçevik, D. & Ocakçı, A. F. (2021). Çocukları Sokağa İten Faktörler, Karşılaştıkları Sorunlar ve Hemşirenin Rolü. *Journal of Health Services and Education*; 5(1), 26-32. <https://doi.org/10.29228/JOHSE.7>
- Özgentürk, İ. (2014). Çocuk istismarı ve ihmal. *International Journal Of Human Sciences*, 11(2). (265- 278).

- Özservet, Y. Ç., & Sirkeci, I. (2016). Editörden: Çocuklar ve göç. *Göç Dergisi*, 3(1), 1-4.
- Pehlivanlı, E. (2007). *Sokak çocukları hakkında sosyolojik gerçekler ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Senaratna, B., C., V., Wijewardana, B., V., N. (2012). Risk behaviour of street children in colombo. *Ceylon Medical Journal*, 57(3), 106–111.
- SHÇEK (2006). *Sokakta yaşayan çocuklar sorunu ve hizmet esasları* [http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/hizm\\_cogem.asp](http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/hizm_cogem.asp)
- Sula, H. (2008). *Toplum yetimleri: sokak çocukları*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Şener, S. & Serdar M. (2015). Sokak çocukları problemi ve bu probleme yönelik uygulanan politikalar (Türkiye-Hindistan örneği) *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,45, ss.104-117
- TBMM (2010). Kayıp Çocuklar Başta Olmak Üzere Çocukların Mağdur Olduğu Sorunların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyon Raporu, Ankara
- Tuncel, M. (2003). *Türkiye’de ve Almanya’da sokak çocuklarına uygulanan eğitim programlarının karşılaştırılması ve bir model örneği*, (Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uğurlu, Z., Gülsen, İ., A. (2014). Çocuk hakları ve hukuku bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Uludağ, G. (2017). Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- UNICEF(1998).The state of the World’s children 1998 <https://www.unicef.org/media/84766/file/SOWC-1998.pdf>
- UNICEF (2005). Sokakta yaşayan ve/veya çalışan çocuklar <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/sokakta-ya%C5%9Fayan-veveya-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fan-%C3%A7ocuklar-bro%C5%9F%C3%BCr#:~:text=%C3%96ne%20%C3%A7%C4%B1k anlar,rakamlar%2080.000'e%20kadar%20%C3%A7%C4%B1kmak-tad%C4%B1r>
- UNICEF, (2009). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Www.Unicef.Org adresinden 09.10.2024 tarihinde alınmıştır.

UNICEF (2024). The Growing Problem of Street Children in Vietnam,”  
<http://www.unicef.org.vn/street.htm>

Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deneysel yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3592>

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Yeşil, M., B. (2009). Sokakta Çalışan Çocukların Çalışma Şartları: Malatya Örneği. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Yıldız, Ö. (2007). Gaziantep'te sokak çocukları üzerine bir araştırma. *Sosyoloji Dergisi*, (18).

Zembat, R., Tunçeli, H. İ. & Akşin Yavuz, E. (2019), *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.

## **Yazar Özgeçmişleri**

### **Arş. Gör. Sefa Sanem POLAT**

08.11.1985 Edirne doğumlu. 2004 yılı Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi ve 2008 yılı Marmara Üniversitesi Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldu. İstanbul Enka Okulları, Edirne Beykent Koleji, Edirne Bahçeşehir Koleji'nde sınıf öğretmeni olarak çalıştı. Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisansını bitirdi. 2019 yılından beri Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları anabilim dalında doktora eğitimini sürdürmektedir. Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi ana bilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.

### **Arş. Gör. Bahar DAĞ**

Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini Lüleburgaz'da tamamlamıştır. 2015 yılında Keçiören Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 2019 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden, 2021 yılında ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun olmuştur. Mezuniyetinin ardından Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya

başlamıştır. Lisansüstü Yüksek Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Şu anda Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora çalışmalarına devam etmektedir.

#### **Uzm. Sümeyye Nur İMAMOĞLU**

İstanbul Fatih'te doğdu. Lise eğitimini Güngören Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde aldı (2007). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Antropoloji (2014) ve ikinci üniversite kapsamında Çocuk Gelişimi (2022) bölümlerinden mezun oldu. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Görsel Kültür Anabilim Dalı'nda "Çalılık Uyarlamalarının Görsel Kültür Açısından İncelenmesi: 1966, 1986, 2013" adlı yüksek lisans tezini tamamladı (2019). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programında eğitimine devam etmektedir.

#### **Uzm. Ebrahim Mohammadzadeh SARDROUD**

1992 yılında İran, Doğu Azerbaycan ilinde doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini, ilin merkezi olan Tebriz'de tamamladı. Lisans eğitimini T.C. Karabük Üniversitesi, Çocuk Gelişimi bölümünde sürdürdü. Ardından T.C. Trakya Üniversitesi, Temel eğitim ABD, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalından mezun oldu (YL, 2023). Halen T.C. Trakya Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında doktora yapmaktadır.



# CEZAEVLERİNDE BÜYÜYEN ÇOCUKLAR ve DESTEKLENMESİ

Seda DONAT BACIOĞLU<sup>1</sup>, Süleyman ÇELİK<sup>2</sup>

Dünya genelindeki cezaevlerinde büyüyen çocukların sayısı giderek artmaktadır (Baldwin, 2017). Dünya Kadın Mahkûm Listesi'ne göre dünya çapında ceza infaz kurumlarında 740.000'den fazla kadının bulunmaktadır (Fair & Walmsley, 2022). Mevcut rakamlar değişmekle birlikte kadın mahkumların çoğunluğunun en az bir çocuğu olan annelerin oluşturduğu bilinmektedir (Aiello & McQueeney, 2016). Birçok ülkede, kadın tutuklu/hükümlülerden anne olanların belirli bir yaşa gelene kadar bebekleri ve küçük çocuklarıyla birlikte cezaevinde kalmalarına izin verilmektedir. Ancak, cezaevinde geçirilecek bir çocukluğun bir birey olarak gelişimi nasıl etkileyeceği iyi düşünülmesi gereken bir karardır. Kitabın bu bölümünde cezaevleri koşullarında büyüyen çocuklar, bu çocukların gelişimleri sürecinde cezaevi koşullarından nasıl etkilendikleri ve sağlıklı bir çocuk gelişimi için ne gibi desteklere ihtiyaç olduğu konuları ele alınacaktır.

## Çocukların Cezaevinde Kalmasına İlişkin Kararlar ve Görüşler

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 6. Maddesi, çocukların yaşam, hayatta kalma ve gelişme haklarına sahip olduklarını ve Taraf devletlerin mümkün olan en yüksek düzeyde çocuğun hayatta kalmasını ve gelişimini sağlamasını öngörmektedir. Sözleşmenin 9. Maddesi de her çocuğun ailesiyle birlikte yaşama hakkı olduğunu belirtilmektedir. Eğer anne-baba çocuğuna bakamıyorsa devletler bu bakımı üstlenmek durumundadırlar ancak bu durumda olsa bile çocuğun ailesiyle düzenli görüşme hakkı vardır ve devletler de bunu kolaylaştırmakla yükümlüdürler. Bu sözleşme maddelerine dayanarak şunu söylemek mümkün: Ebeveynleri işledikleri bir suçtan dolayı cezaevine girse dahi çocukların yaşamının ve anne-babalarıyla ilişkilerinin normal düzeyde devam etmesi önemlidir (Tomkin, 2009).

Dünya üzerindeki birçok ülkenin devlet politikaları ve hukuku tutuklu ya da hüküm giymiş annelerle çocuklarının birlikte cezaevinde kalabilmesine ilişkin düzenlemelere sahiptir. Ancak çocukların anneleriyle birlikte cezaevinde kalmasına izin verilen süre ile ilgili ülkeler arasında büyük farklılıklar vardır ve anneleri çocuklarından ayırmak için “doğru yaş” konusunda

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimsel Öğretim Üyesi, [sedadonatbacioglu@trakya.edu.tr](mailto:sedadonatbacioglu@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0001-9901-0601

<sup>2</sup> Uzman Psikolojik Danışman, MEB (Papatya Anaokulu) - Van, Orcid no: 0000-0002-7192-7749

tartışmalar mevcuttur (Jiménez & Palacios, 2003; Robertson, 2012). Örneğin; Japonya, Güney Kore ve Birleşik Krallık 'ta 9 ila 18 aylık çocuklar kabul edilmektedir. Belçika, Finlandiya, Burundi, Şili, Mısır ve Slovenya'da, çocukların 2 yaşına kadar hapishanelerde anneleriyle kalmalarına izin verilirken; bu süre Kolombiya, Hırvatistan, İsviçre, Danimarka, Malezya, Ukrayna, Venezuela ve Polonya'da 3 yaşına kadar uzamaktadır. Avustralya, Arjantin, Mauritius ve Sri Lanka'da 0-5 yaş; Meksika, İspanya, Türkiye ve Hindistan'da da 0-6 yaş arası çocukların anneleriyle birlikte cezaevinde kalmalarına izin verilmektedir (Bıçakçı & Bağ, 2016). Öte yandan, çocuğun annesiyle birlikte cezaevinde yaşamasına izin verilip verilmeyeceğine karar vermekten sorumlu merciler de ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Freitas, Inéco & Saavedra, 2016). İngiltere ve Galler'de karar, kabul kurulu önerisine dayanarak cezaevi müdürü tarafından verilmektedir. Fransa'da çocukların vasisi, Portekiz'de ise anne karar vermektedir (Robertson, 2008). Türkiye'de ise 13/12/2004 tarihli ve 5275 Sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanununun 65. Maddesi, tutuklu/hükümlünün bakıma muhtaç çocuklarının barındırılması ile ilgilidir ve burada belirlenen esaslara göre anne çocuğunu yanına alarak cezaevinde bakabilir (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5275.pdf>).

#### *Madde 65-*

*(1) Anaları hükümlü olup da dışarıda korumasına bırakılacak kimsesi bulunmayan sıfır-altı yaş grubundaki çocuklar, analarının yanında kalabilirler. Bu çocuklar gündüzleri ceza infaz kurumu bünyesindeki veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu veya diğer kurum ve kuruluşlara ait kreş ve gündüz bakımevlerinde barındırılırlar.*

*(2) Analarının yanında kalan çocuklara, yaş ve durumlarına ve ihtiyaçlarına göre yiyecek ve içecek verilir.*

*(3) Üç yaşını doldurmuş çocuklar, hâkim kararıyla çocuk yuvalarına veya yetiştirme yurtlarına yerleştirilebilirler. Bu çocukların belirlenecek bir program ve usule göre zaman zaman analarıyla temasları sağlanır.*

Çocuğun anneye birlikte cezaevinde kalması kararı her ne kadar yasal bir zemine oturtulmuş olsa da bu durumun çocuğun yararına mı yoksa zararına mı olacağı çok tartışılan bir konudur. Birçok çalışma hem avantajların hem de dezavantajların çocuk ve anne için aynı anda mevcut olabileceğini ortaya koymaktadır (Bastick & Townhead, 2008; Rita, 2009; Silva, Luz & Cecchetto, 2011). Bu belirsiz sonuçlar, mevzunun son derece karmaşık olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, annelerin seçimlerini ne derece rasyonel ve ihtiyatlı yaptıklarını, yasal olarak belirlenen seçenekleri nasıl tarttığını, kendileri veya çocukları için neyin avantajlı neyin dezavantajlı olduğunu düşündüklerini,



hangi çatışmalarla karşılaştıklarını ve literatürde bildirilen avantaj ve dezavantajların ne ölçüde farkında olduklarını anlamak önemlidir. Bir araştırmada, kendileriyle görüşülen tutuklu/hükümlü katılımcıların bazıları cezaevinin çocuklara zarar vereceğine inandıkları için yanına almadıklarını hatta bazen çocuklarının onları ziyaret etmesine bile izin vermediklerini bildirmişlerdir (Tuncer ve Avcı, 2021, s. 194). Katılımcılar ifadelerinde;

*“Hapishaneler yapılmış ama çocuklar düşünülmemiş. Çocuklara göre hiçbir düzen yok. İstediyin yiyeceği, oyuncağı istediğin an alamıyorsun” (Mahkûm,8)*

*“Cezaevi ortamı çocuklar için hijyenik değil ve çocukların yanında çok fazla sigara içiliyor.” (Mahkûm,17)*

Çocuklarını cezaevine getiren kadınların ise, bu kararı almalarında genellikle ailelerine çocukları ile yük olmak istemedikleri, duygusal davranışları veya kendi kişisel refahlarını gözettikleri (cezaevinde yalnızlığı hafifletmek, katlanmayı kolaylaştırmak gibi) dikkati çekmektedir (Mello & Gauer, 2011; Silva vd., 2011). Özetle, mahkûmların kararının “çocukların varlığı veya yokluğu” üzerine iki tür gerekçelendirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Annelerin aldıkları karara etki eden çeşitli faktörlerden de söz edilebilir. Hapsedilme ile karşı karşıya olan kadınlar, çeşitli ceza sistemi içinde çeşitli aktörlerinden (örneğin, kolluk kuvvetleri, hâkimler, avukatlar gibi) damgalanma ve önyargı yaşarlar. Bu kalıp yargılar ve ayrımcılıktan genellikle “uygunsuz, kayıtsız ve ihmâl edici anneler” olarak damgalanarak paylarını alırlar (Aiello & McQueeney, 2016). Dolayısıyla hapsedilen anneler, ek inceleme ve yargılama katmanlarına tabi tutulur; onlar sadece “suçlular” değil, çocuklarını tercih etmeyen veya anne olarak görevlerini yerine getirmeyen, düşüncesiz kadınlar olarak çerçevesizler (Allen, Flaherty & Ely, 2010; Chesney-Lind, 2017). Bu kadınlar genellikle çocuklarını seçmek yerine uyuşturucu kullanımını, ilişkileri veya suçu seçmiş olarak tanımlanmaktadırlar (Aiello, 2013). Böylelikle, kadınların vereceği kararların çocuklarının sağlığını ve refahını tehlikeye atacağı ve sonuçta çocuklarının hayatlarında şimdiki gibi bir anneye sahip olmaktan mahrum edilmesi şeklinde düzenlenmiştir (Aiello, 2013). Bu tür politikalar kişinin çocuklarına bakma, ebeveynlik yapma ve onlarla ilişki kurma yeteneğini bozar ve cezanın bir parçası olarak annelik statüsünün kaybında etkilidir (Kennedy, Mennicke & Allen, 2020). Cezaevi de annelik ve annelik kimliğine yönelik zorlukları büyütür (Baldwin, 2017).

Sonuç olarak, çocuğun anneye birlikte cezaevinde kalıp kalmamasına ilişkin karar vermek oldukça güç olduğundan bu konuda en doğrusunun çocuğun üstün yararının gözetilmesi yönündedir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Md.3).

Kanun yapıcılar çocuklarla ilgili yasa ve uygulamaları oluştururken, çocukların üstün yararını gözetmek zorundadırlar. Devlet, çocukları korumak ve bakmakla sorumlu kişilerin, bu sorumluluklarını yerine getirmeleri için her türlü önlemleri alır ve denetimini yapar. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (2018), tüm devletlerden, ebeveynlerin tutuklu/hükümlü olması durumunda, çocukların üstün yararını gözetilen iyi uygulamalara başvurmasını ve bu uygulamaların da çocuk üzerindeki fiziksel, duygusal, sosyal etkilerine dikkat etmesini talep etmektedir. Yayımladıkları rapor, küçük çocukların erken öğrenme sürecinin sağlıklı gerçekleşmesi ve güven duygusunun sağlanması için en azından bir ebeveynin bulunmasını ve cezaevi personelinin, çocuğun gelişimi ve bakımına yönelik yeterliklere sahip olmasını bildirmektedir (OHCH Report, 2018).

### **Ebeveyni cezaevinde bulunan çocukların eğitim ve sosyal haklarına yönelik düzenlemeler**

Adalet Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2021 yılında mutabakata vardıkları protokol ebeveynleri ceza infaz kurumunda bulunan çocukların ihtiyaçlarına yönelik birtakım düzenlemeler içermektedir. İmzalanan bu protokolda genel olarak çocukların eğitim, barınma, beslenme gibi hakları belirlenmiştir. Bununla birlikte protokolda cezaevinde çalışacak psikolog, sosyal çalışmacı, sosyolog ve çocuk gelişimci görevlileri ile ebeveyni ceza infaz kurumlarında olan çocuklarla görüşme yapıp durumlarının ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi açıklanmaktadır. Görevlilerin yaptığı inceleme sonucu çocuğun hangi eğitim ve sosyal hizmet modellerinden yararlanacağı rapor ile bildirilmektedir (Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Tutuklu, hükümlü veya yükümlüler ile çocuklarının sosyal hizmetlerden yararlandırılması hakkında imzalanan iş birliği protokolü, 2021).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı hazırlanan bu raporu dikkate alarak incelenen ve ihtiyaçları belirlenen çocuklar için gerekli değerlendirmeyi yapmaktadır. Yapılan değerlendirmeden sonra "Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik" uyarınca gerekli tedbirlerin alınması sağlanır. Bu tedbirler genel olarak çocuk için önleyici ve destekleyici tedbirlerden oluşmaktadır. "Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmetleri Yönetmeliği" gereğince maddi olarak zor durumda olan, geçimini sağlamakta zorlanan ve hayatını idame ettirmekte problem yaşayan ebeveynlerin desteklenmesi sebebiyle verilecek destekler ve alınacak tedbirler açıklanmaktadır.

Bununla birlikte Aile ve Sosyal Hizmetler Müdürlükleri, ebeveyni cezaevinde bulunan çocukların uygun sosyal hizmet kuruluşlarına yerleştirilmesi ve ebeveynleri ile iletişimlerinin sağlanması için gerekli tedbirleri almaktadır. Bakanlık çocukların ebeveynlerini ziyaretleri sırasında yanında bulunmaları için bir görevli belirlemekte ve bu kişi ziyaret süresince çocuğa eşlik etmektedir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Millî Eğitim Bakanlığı ile de çeşitli protokoller imzalayarak çocukların eğitim ve öğretim haklarının güvence altına alınmasını sağlamaktadır.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın açıklamış olduğu 2019-2023 Stratejik Plana göre ise, ailelere verilen destek ve hizmetlerin niteliklerinin ve sayısının artırılması ile aileler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı, 2018).

Uluslararası düzeydeki anlaşma ve protokollere bakıldığında Birleşmiş Milletlerin (BM) çeşitli organları tarafından 12. BM Suç Kongresi'nin Salvador Deklarasyonu'nda, ebeveynleri cezaevinde bulunan çocukların yasal olarak korunması gerektiğine karar verilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki birçok ülkede de yine cezaevindeki ebeveynlere ve onların çocuklarına yönelik yasal düzenlemeler ve destek programları uygulanmaktadır (BM Salvador Deklarasyonu, 2010).

### **Cezaevinde Büyüyen Çocuklar**

Cezaevlerinde anneleri ile kalan çocukların sayısına ilişkin bilgiler genellikle eksik bilgilerdir (Sukhramani & Gupta, 2020). Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Müdürlüğü'nün Genel Müdürlüğü'nün 09.03.2021 tarih ve 2021/01 Basın No'lu basın açıklamasında, 08.03.2021 tarihi itibarıyla 317 kadın hükümlü/tutuklunun yanında 0-6 yaş grubundan toplam 345 çocuğun bulunduğu ifade edilmiştir (<https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/basinciklamasi09032021045708>). Ancak yakın zamanda Mecliste Adalet Bakanlığı'na yöneltilen bir soru önergesine göre 2023 yılı itibarıyla, cezaevlerinde anneleriyle birlikte kalan 0-6 yaş çocuk sayısının 552 olduğunu bilinmektedir (<https://www.gazeteduvar.com.tr/0-6-yas-arasi-552-cocuk-anneleriyle-birlikte-cezaevlerinde-haber-1655913>).

Bir evden anne ya da babanın tutuklanarak cezaevine konması durumunda evdeki çocuklara kimin ebeveynlik yapacağı konusu oldukça önemlidir. Araştırmalara göre, ebeveynlerden baba tutuklandığında, çocukların %90'ına anneleri bakıyorken, anneler tutuklandığında büyükanne (% 50'den fazla), yakın akraba ya da devlet çocuğa sahip çıkmaktadır (Kennedy vd., 2020; Shlafer &

Pochlmann, 2010). Kuşkusuz hem anne hem baba mahkûmiyeti, aile üzerinde son derece istikrarsızlaştırıcı bir etkiye sahiptir ve özellikle çocuklar üzerinde olumsuz sonuçlara neden olduğu da kanıtlanmıştır (Aiello & McKorkel, 2018; Dallaire, Zeman & Thrash, 2015). Gelişimsel olarak, bir çocuğun cezaevinde başlayan yaşam yolculuğu anne karnında gelişimi de dâhil edecek olursak bebeklik ve erken çocukluk dönemlerine denk gelmektedir. Biyoloji ile etkileşim halindeki sosyal ve fiziksel çevre, doğum öncesi başlayan ve bebeklik, çocukluk ve daha sonra da devam eden gelişim üzerinde bir etki yapmaktadır. Anne karnında iken bebeğin gelişimi annenin beslenmesi ve sağlıklı olmasına bağlı iken doğum sonrası bebeklik dönemi (0-2 yaş), fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bilindiği üzere bir bebeğin temel ihtiyaçları annesi tarafından karşılanmaktadır. Annenin bebeğini emzirmesi, altını değiştirmesi, uyutması sadece fizyolojik ihtiyaçlarını gidermesi anlamına gelmemektedir. Bunları yaparken annenin gösterdiği şefkat, sevgi, ilgi, dikkat, güler yüz ve iletişimi bebeğin kişilik ve sosyal-duygusal gelişimi için çok önemlidir (Metin-Orta & Sümer, 2016).

Batı ülkelerinde, bir çocuğun annesiyle birlikte cezaevinde kalma süresi bağlanma teorisi ile gerekçelendirilir (Paynter vd., 2020). Bağlanma teorileri, gelişimin ilk yıllarında, temel bakım verenle bebek arasında kurulan yakın ve sürekli ilişkinin güvenli bağlanmaya neden olduğu; ancak bebeğin anneden erken dönemde ayrılmasının ise güvensiz bağlanmaya neden olduğunu ileri sürmektedir (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978/2015; Bowlby, 1969/1982). Güvensiz bağlanmanın, duygusal ve davranışsal problemler gösterme, dil becerilerinin zayıf olması, yakın ve sosyal ilişkilerinde başarısız olma gibi olumsuz gelişimsel sonuçlarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Evans, Li & Whipple, 2013). Güvenli bağlanmanın ise; çocuğun içsel kaynaklarını güçlendirerek rezilyansı arttırdığı ileri sürülmektedir (Eraslan-Çapan, 2018). Bu nedenle, hamile bir kadını cezaevine göndermeden önce yetkili makamlar, cezaevinin doğum öncesi ve doğum sonrası bakım için uygun olanaklara sahip olmasını sağlamalıdır (Sukhramani & Gupta, 2020). Örneğin; İspanya’da Aranjuez Hapishanesi’nde “aile hücreleri” adı altındaki odalarda anne-baba ve üç yaşın altındaki çocuğu birlikte kalabilmektedirler. İtalya’da, anne-çocuk arasındaki bağın gelişimi için ev ortamı o kadar önemli görülüyor ki, 2011 yılında yapılan bir reform ile çocuklu mahkûmlar “Korumalı Aile Evleri” adlı yerlerde ev hapsine alınmaktadır. Bu evler, kent dokusuyla bütünleşmiş, oyun alanları, eğitim etkinlikleri, tıbbi tedaviler ve diğer akrabaların ziyaretleri için uygun yerlere sahip, parmaklıkları veya kapıları olmayan gerçek dairelerdir. Bu evlerde mahkûmlar gerçek anne gibi davranmak için daha fazla fırsata sahiplerdir. Örneğin, çocuklarıyla açık bahçede oynayabilirler

(Antonelli, 2017). Avusturalya’da ise bazı hapisanelerde anne-bebek için ayrılmış odalar vardır. Bunların çoğu, on anne-çocuk çiftine kadar alana sahip tek katlı evlerdir. Her çiftin kendi yatak odası vardır ve oturma alanı, mutfak ve banyoyu evdeki diğer sakinlerle paylaşırlar. Kadınlar temizlik yapmak, yiyecek satın almak ve yemek hazırlamak için birlikte çalışmak zorundadır. Ancak bu uygulamalardaki önemli bir ortak nokta, bebekli annelerden sorumlu cezaevi personelinin ebeveynlik ve çocuk bakımı gibi konularda yetişmiş olması ve bebekleriyle kalan annelerin de anne-bebek programlarından faydalanıyor olmasıdır. Araştırmacılar, anne-bebek birlikte ikamet etmeyi teşvik eden tesislerde annelerin, emzirmeye başlama ve emzirmeyi sürdürme, çocuklarıyla sağlıklı bağlar kurma veya geliştirme ve kendilerine karşı özsaygı ve güven gibi olumlu duygular geliştirmelerinin daha olası olduğunu bulmuşlardır (Paynter vd., 2020).

Bazı ülkelerdeki cezaevi uygulamaları emzirme dönemiyle bağlantılı olsa da sonrasında çocukların kalmasına izin veren uygulamalar da mevcuttur. Örneğin; Almanya’da, üç yaşına kadar çocukların anneleriyle cezaevinde kalmasına izin veren altı kapalı cezaevi ile Vechta ve Fronenberg şehirlerinde altı yaşına kadar çocukların anneleriyle kalmasına izin veren iki açık cezaevi bulunmaktadır (Thomkin, 2009). Benzer şekilde, Hollanda’da yarı açık cezaevi Ter Peel’de cezaevi alanı içinde yer alan anne-çocuk biriminde, dört anne ve dört çocuk için ayrı bir evde kalabilmektedirler (Wolleswinkel, 2002). Türkiye’deki yasalar (7242/md.110) sadece hamile olan kadın hükümlüler için cezaevlerinde her türlü bakım ve tedbirin alınmasını şart koşmaktadır. Ayrıca yasa, koşullu salıverilmesine altı yıldan fazla kalanlar, eylem ve tutumları nedeniyle tehlikeli sayılanlar hariç olmak üzere hapis cezasının infazı, hamile olan veya doğurduğu tarihten itibaren altı ay geçmemiş bulunan kadınların da geri bırakılmasına olanak vermektedir (Resmi Gazete, 15 Nisan 2020).

Bir çocuk için annesi birincil bakım verendir ve doğal olarak çocuklar annelerine bağımlıdır (O’Malley & Devaney, 2016). Ancak anne çocuğuna bakım verirken, cezaevleri de çocukların sağlıklı fiziksel ve bilişsel gelişimini destekleyecek düzenlemeler yapmalı, özellikle, cezaevi içinde yeterli oyun ve egzersiz olanakları olmalı ve kurum dışına çıkma ve dışarıdaki olağan hayatı deneyimleme fırsatlarını çocuklara sunmalıdır (Wolleswinkel, 2002). Erken çocukluk dönemi, gelişim ve değişimin en fazla yaşandığı, kişiliğin şekillendiği, yaşamın temelini oluşturan bilgi ve beceri ile alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuk aktif bir biçimde çevresine yönelmekte, uyarıcılar ile dolu dış dünyayı keşfetmeye çalışarak gelişimi devam ettirmektedir (Şahinöz ve diğ., 2019). Özellikle, çocuğun 6 yaşına kadar

nerede, nasıl bir ortamda, kimlerle büyüdüğü ve nasıl bir eğitim aldığı gelişim düzeyini belirleyici bir etkiye sahiptir. Anne açısından bakıldığında; cezaevine girmek anneliği kısıtlayıcı da engellemeyen bir durumdur ama cezaevi koşulları çocuk bakıp büyütme amacıyla tasarlanmadığından burada anne olmanın zorlukları vardır. Türkiye'deki kadın ceza infaz kurumlarındaki anne mahkûmlarla yapılan görüşmelerde annelik yaparken yaşanan zorluklar şöyle özetlemiştir: Çocuğun bazı zor sorularına ve isteklerine cevap verememek; çocuğun cezaevi ortamından olumsuz etkileneceği kaygısına sahip olmak; etrafa rahatsızlık vermesin diye çocuğu sınırlı alanda zapt etmek ve çözüm olarak birtakım tehdit/ korkutma/baskı içeren davranış ve söylemlerle çocuğu dizginlemek (Demirbaşoğlu, 2019; Giray & Haznedaroğlu, 2012).

Birleşmiş Milletler Bangkok Yasaları ile taraf devletlere annesiyle birlikte cezaevinde kalan çocukların sağlıklı gelişimi için her türlü düzenlemelerle cezaevi koşullarının iyileştirilmesi gerekliliği vurgulamaktadır (Bangkok Yasaları El Rehberi, 2014). Bu durumda öncelikle cezaevlerinin mevcut koşullarından bahsetmek ve bu koşulların anne ve çocuğu nasıl etkilediğini ortaya koymak sonrasında yapılan iyileştirmeleri ele almak anlamlı olacaktır.

### **Cezaevi Koşullarında Çocuk Olmak**

Cezaevlerinin hâlihazırdaki koşulları değerlendirildiğinde; anne-çocuk için ayrı bir alanın olmadığı; yeterli ve dengeli beslenme ile düzenli sağlık takiplerinden yoksun, çocukların oyun, hareket, uyku gibi temel gereksinimlerinin karşılanmadığı, destekleyici sosyal çevre, aile üyeleri ve diğer bireylerle etkileşim ve iletişimin kurulamadığı görülmektedir. Eğer bir çocuk annesiyle birlikte cezaevinde kalacak ise, bu durumda cezaevi koşullarının çocukların gelişimi için ne kadar uygun olup olmadığını incelemek önemlidir. Bu kısımda cezaevindeki çocukların hangi koşullar altında büyüdükleri; fiziksel ortam, beslenme, sağlık, oyun ve eğitim, sosyal-duygusal sorunlar sunulmuştur.

**Fiziksel Ortam:** Genel olarak dünyadaki cezaevlerinin, bütçe/fon yetersizliği ve personel sayısının yetersizliği gibi mali ve iş gücü ile ilgili sorunlarla mücadele ettikleri görülmektedir (Freitas vd., 2016). Mevcut fiziksel koşullarda, genellikle aşırı kalabalık, kötü havalandırılan ve yeterli doğal ışık bulunmayan yerlerde çocuklu mahkûmlar kalmaktadırlar (Sharma, 2013; Van Hout & Mhlanga-Gunda, 2019). Karşılanmayan temel ihtiyaçlar arasında yetersiz yatak, çarşaf, bebek karyolası ve battaniye ile temizlik ve hijyen eksikliği bildirilmiştir (Baker, 2015; Makau, Ochola & Mbithe, 2016). Türkiye Barolar Birliği İnsan Hakları Merkezi İnceleme Komisyonu (2017)'nin

cezaevleri raporuna göre, Türkiye’de kadın cezaevlerinin mimari tasarımının, kadınların ve çocuklarının ihtiyaçları göz önüne alınarak inşa edilmediği belirtilmiştir. Raporda, kadınların kadın ve anne olarak cezalarının infazı süresinde farklı yaşam alanlarına ihtiyaçları olduğu; ortamın çocukların gelişimine uygun olmadığı, yeterli hijyen, ısı, havalandırma koşulları sağlanmadığı için bazı kadınların çocuklarını sürekli kucaklarında taşıdıklarını bildirmişlerdir. Bu koşulların, küçük çocukların yürümesi, emeklemesi, öz bakım becerilerini kazanması açısından sınırlayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Cezaevlerindeki alan azlığı, koğuş sistemi, özellikle araştırmalarda da en sık vurgulanan olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Türkiye’deki cezaevlerinde anne mahkûmlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, yetişkinlerle aynı kalabalık ortamı paylaşmak zorunda kalan çocukların düzenli uyku saatlerinin olmaması, ranzada anneleriyle birlikte uyudukları, günün büyük bir bölümünü ranza üstünde oturarak geçirdikleri yönündedir. Özel oda sisteminin olmadığı cezaevlerinde özellikle annelerle birlikte kalan çocuk sayısı arttıkça mahkûmlar arası çatışmalar yaşanmaktadır (Artar, 2012). Bazen de ortamdaki gerginliğe bağılı olarak bu çatışmalar annenin çocuğuna baskısı veya şiddeti ile sonuçlanabilmektedir. Çocuğu yanında olmayan annelerin ya da çocuksuz kadınların çocuğun fiziksel ortamdan kaynaklı hareketine ve sesine tahammül edememesi bir dışlama nedeni olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmalarda anneler, çocuklarının diğerk mahkûmların suç hikâyelerini dinleyerek, argo ve küfürlü konuşmalarına ve mahkûmlar arası tartışma ve kavgalara maruz kalarak büyümelerinden duydukları endişeleri dile getirmişlerdir (Demirbaşoğlu, 2019; Freitas, 2016). Bununla ilgili olarak annelerin en büyük korkusu çocuklarının gelecekte suçlu bir birey olarak kendileriyle aynı duruma düşmesidir. Bandura’nın (1977) gözlem yoluyla yetişkinlerin davranışlarının taklit edilmesi ve model alma yoluyla öğrenilmesi teorisine göre bu durum çocukların gelecekte suça eğilimli bir birey olmasını mümkün kılabilir.

Uzmanlar özellikle cezaevinde doğan çocukların yetersiz ya da farklı uyaranlara maruz kalmalarının ilerideki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyeceğı konusunda hemfikirdirler. Topu, çimenleri, erkekleri, araba ve binaları görünce ürkek tepkiler veren çocuk hikâyeleri sayıca fazla bulunmaktadır (Artar, 2012). Kadın Haklarını Koruma Derneğı İzmir Şubesi, 23 Nisan’da bir günlüğüne İzmir Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumunda mahkûm annelerinin yanında büyüyen çocukları dışarı çıkardıklarında çocukların heyecanlı, mutlu hissettiklerini ve “dışarıdaki hayatı” kimi zaman şaşkınlık, tedirginlik, kimi zaman da keyif ve merakla gözlemlediklerini beyan etmişlerdir (Süt, 2016).

Ne yazık ki, 0-3 yaş çocuklar, kreşe gitmedikleri için bu çocukların dışarıya çıkma imkânları aile yakınları haricinde yoktur. Bu çocuklar sadece yetişkin mahkûmlarla birlikte havalandırma saatlerinde koğuş aralarında gökyüzünü görme imkanlarına sahiplerdir.

Cezaevlerinin güvenliğini sağlamak üzere alınan tedbirler arasında x-ray cihazından kreşe gider gelirken dahil olmak üzere çocukların da geçmesi, cihazın alarm vermesi durumunda çocuğun soyunarak aranması, bebeklerin dahi bezlerinin açılarak aranması, dışarıdan içeriye gelen bebeklerin biberonlarında süt ya da mama kaldığında dökülmesi, akşam belli bir saatten sonra kapıların kilitlenmesi, her sabah sayım için uyanıp dizilmek çocukların ev olarak bildikleri bir ortamda asla anlamlandırmadıkları uygulamalar arasında yer almaktadır (Atila, 2019; Güneri, 2014)

**Beslenme:** Beslenme ile ilgili olarak çalışmalarda annelerin ortak vurgusu çocuklarının yeterli beslenemediği yönündedir. Bunun nedeninin de cezaevi yetkilileri tarafından süt ve mamanın yeterli sağlanmaması olduğu bildirilmektedir (Artar, 2012; Bhandari, 2016; Van Hout & Mhlanga-Gunda, 2018). Cezaevlerinde beslenme, kurum tarafından belirlenen kalori esasına göre yapılmaktadır. 2024 yılı itibariyle günde üç öğün yemek ve iâşe bedeli olarak 75 TL verilmektedir. Bu rakam hamile ve çocuklu mahkûmlar için 150 TL olmaktadır. Mahkûmlar için gücü temsil ettiğinden para önemli olmaktadır (<https://www.adalet.tv/cezaevinde-yatan-mahkumlarin-ve-gorevli-memurlarin-gunluk-yemek-ucretleri-belli-oldu/58612/>). Örneğin; parayla dışarıdan izin verilen ölçüde bazı araç-gereçleri ve yiyecek-giyecek, oyuncak temin etme ya da kantinden alışveriş yapma imkânına mahkûmlar bir ölçüde sahiplerdir. Bazı anneler, yapılan görüşmelerde parası olan mahkûmların aldığı şeylere çocuklarının özendiğini, başka mahkûmların ikramları ile çocuklarının mutlu olduğunu bildirmişlerdir. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'nün 26 Ocak 2015 tarihli yazısı, anneleriyle kalan çocuklar için doktor ve diyetisyen kontrolünde, günlük iâşelerine ek meyve, süt, bal, tatlı gibi ek gıdalar verilmesi, hamile/emziren annelerin günlük besin ve enerji ihtiyaçlarının düzenlenmesi için gerekli tedbirlerin alınmasını vurgulamaktadır. Ancak bebekli anneler uygulamada pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bakırköy Kadın Cezaevinde kalan annelerle yapılan görüşmelerde, bu sorunlar arasında anne-çocuk ayrı ekmek haklarının olmaması; balık, börek, tatlı gibi sayılı her şeyde çocukların sayılmadığı ve çocukların ağızlarına uygun çatal kaşık verilmediği bildirilmiştir (Cezaevleri Raporu, 2017).

Beslenmenin yaşamsal bir temel ihtiyaç olması haricinde çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri için de önemi büyüktür. Karnı tok



olan çocuk mutludur; kendini iyi hissettiği için içsel motivasyonu yüksektir ve dikkat ve odaklanmayı gerçekleştirebilir. Ancak uygun beslenme ve sağlık kontrolleri (özellikle aşılama) yapılmadığında bu çocukların bağışıklık sistemleri gelişmemiş olduğundan buldukları ortamın da katkısıyla bazı sorunlar yaşanabilir. Vitamin ve demir eksikliği, düşük ağırlık, bodurluk, sık ve çabuk hastalanma, alerji, enfeksiyon hastalıkları (faranjit, idrar yolu gibi) bulaşıcı hastalıklar (hepatit gibi) ve çocuk hastalıkları (yüksek ateş, öksürük, bronşit gibi) bunlar arasında sayılabilir.

**Sağlık Hizmetleri:** Birleşmiş Milletler Nelson Mandela Kurallarına (2015) göre tüm tutuklu ve hükümlüler sağlık hizmetine erişme hakkına sahiptir (Van-Hout & Mhlanga-Gunda, 2019). Dünya çapında cezaevi nüfusları giderek artmaktadır. Bu artış karşısında cezaevi koşulları, bulaşıcı hastalık riskleri ve sağlık hizmetlerine erişim sorunlarını ortaya çıkarabilmektedir. Cezaevlerinde bulunan tutuklu ve hükümlülerin beden ve ruh sağlığının korunması ile muayene ve tedavi başta olmak üzere sağlık hizmetlerinden yararlandırılması devletin sorumluluğu altındadır (Tokgöz, Tokgöz & Çakır, 2020). Ülkemizdeki mevcut duruma göre cezaevlerinde doğan bebekler veya doğum yapan anneler ile annesiyle beraber kalan 0-6 yaş grubundaki çocuklar, kurum aile hekimi tarafından muayene edilmekte; ileri tetkik, tedavi ve rehabilitasyon gerektiğinde devlet hastanelerine, daha ileri sağlık hizmeti gerektiğinde ise üniversite hastanelerine sevk edilmektedirler (Öztek, 2012). Buradaki temel sıkıntılardan biri de sevkler sırasında doktor uygun gördüğü takdirde anenin çocuğuna refakat edebilmesi durumudur (Duman, Doğan & Akarsu, 2019). Cezaevlerinde verilen sağlık hizmetlerinin düzenlendiği kanun, yönetmelik ve genelgelere bakıldığında, genel olarak çocukları bir erişkin gibi gören düzenlemelerin esas alındığı söylenebilir.

Cezaevinde sağlık hizmetlerine ulaşmada genel olarak yaşanan sıkıntılar literatürde şöyle sıralanmaktadır: Muayene hizmetlerini veren personel yetersizliği, zamanında sağlık hizmeti alamama, sağlık hizmeti alma ile ilgili talebe cezaevi çalışanları tarafından verilen olumsuz cevaplar ve sergilenen tutumlar, temel ilaçların yetersizliği (Luther & Gregson, 2011; Cezaevleri Raporu, 2017). Tıbbi ihmal ve tıbbi bakım reddinin bir sonucu olarak örneğin Zambiya ve Zimbabve gibi yerlerde bebek ölümleri bildirilmiştir. Buralarda HIV bulaşma riskinin de yüksek olduğu bildirilmektedir (Matsika, 2013). Kapalı cezaevlerinde özellikle kalabalık, yetersiz havalandırma, hijyen ve suya erişimin kısıtlı olması gibi sebeplerle HIV haricinde tüberküloz ve sıtma gibi hastalıklar görülebilmektedir.

Sağlık hizmetleri içinde hiç kuşkusuz en önemli hizmetlerden biri de ruh sağlığına yöneliktir. Amerika, İngiltere, Avusturalya ve Kanada gibi ülkelerde de psikopatoloji ile ilgili yapılan tarama çalışmalarında mahkumlardaki psikiyatrik sorunların topluma göre daha yaygın olduğu bildirilmiştir (Kütük vd., 2018). Cezaevlerinde anne ve çocukların ruh sağlığını korumak üzere psiko-sosyal hizmet servislerinde görev yapan psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları bulunmaktadır. Ama daha ileri düzeyde psikiyatrik semptomlar ya da gelişimsel bozukluk gösteren çocukların teşhis ve tedavisi ancak tam teşekküllü bir hastanede verilebilmektedir. Burada üzerinde durulması gereken en önemli husus psiko-sosyal hizmetlerin kaliteli sunulmasına ilişkindir. İlk olarak şu ayrımı yapmak önemlidir: “Çocuk” söz konusu olduğunda “çocuğa sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin” bir çocuk psikiyatristi ya da çocuk gelişimi konusunda uzman bir psikolog ya da psikolojik danışman tarafından sunulması gereklidir. İkincisi, cezaevlerindeki mahkûm sayılarının kalabalık olması ve psiko-sosyal hizmetleri sunan personel sayısının az olması iş yükünü artırmaktadır. Üçüncüsü ise bu hizmetleri sunan personelin mesleki yetersizlikleri, motivasyon düşüklüğü ve sık yer değişiklikleridir (Giray & Haznedaroğlu, 2012).

Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetmeliği ile Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Tüzük'te Bakanlar Kurulu'nun kararı ile yapılan bir değişiklik ile cezaevlerindeki psiko-sosyal servislerde psikolojik destek ve müdahale hizmetlerini yerine getirmek üzere çalışacak “psikolog ve sosyal çalışmacı” ibaresi “psikolog, sosyal çalışmacı, sosyolog ve çocuk gelişim uzmanı” şeklinde değiştirilerek Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'nün 23/02/2024 tarihli güncel kadro durumu duyurusuna göre ise Adalet Bakanlığına bağlı farklı statülerde 1389 psikolog, 324 sosyal çalışmacı ve 395 sosyolog bulunduğu görülmektedir. Çocuk gelişimi uzmanına ait bir bilgiye ise rastlanmamıştır (<https://cte.adalet.gov.tr/Home/Sayfa-Detay/personel-durumu>).

**Oyun ve Eğitim İmkânları:** Beyin gelişiminin hızlı olduğu ilk yıllarda (0-3 yaş), beyinde her saniyede 700 yeni nöron bağlantısı oluşmaktadır. Bu bağlantılar çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temel taşlarını oluşturur. Beyinde uyarılmayan ve kullanılmayan bağlantılar ise zayıflayarak yok olurlar. Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun uyaranların sunulamamış olması, çocuğun gelişiminde gecikmelere, davranışsal-duygusal sorunlara, zekâ ve öğrenme problemlerine neden olabilir (Şahinöz vd., 2019). Cezaevlerinde anneleriyle yaşayan çocuklar arasında fiziksel, bilişsel, sosyal ve dil gelişimini anlamaya yönelik çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Delhi

hapishanesinde yapılan bir araştırmada, çocukların bilişsel gelişimi, bir gözlem kontrol listesi (araştırmacı tarafından çocuklar için tasarlanmış kısa bir tanıma ve isimlendirme testi), kreş personeli ile çocukların etkileşimi ve aneyle görüşme yoluyla çocuğun dil gelişimi değerlendirilmiştir. Uyarıcı bir ortamın olmaması nedeniyle, cezaevinde doğan veya çok erken yaşta cezaevinde yaşamaya başlayan çocuklar, harfleri ve sayıları tanımada, kelimeleri telaffuz etme ve yaşına uygun talimatları anlamada zorluk çekmişlerdir (Sharma, 2013). şahinöz ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan ulusal bir çalışmada, çocukların erken çocukluk döneminde koşma, zıplama, tırmanma, merdiven inip çıkma ve sürünme gibi kaba motor beceriler ile kesme, çevirme, katlama gibi ince motor becerilerin gelişmesinde cezaevi koşullarının olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Fiziksel alanların yetersizliği, çoğu yerde hapishanelerin gün batımından sonra kilitlendiği için çocukların gelişimini zorlamaktadır. Anneler bu durumu genellikle “büyüdükçe zorlaşıyor” şeklinde ifade etseler de aslında bunun nedeni çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının farklılaşması ve artmasıdır denilebilir.

Çocukların en temel ihtiyaçları arasında olan oyun ve oyuncaklar da önemli bir yere sahiptir. Çocukların, gelişimsel yönden sağlıklı olabilmesi için beslenme, uyku gibi gereksinimleri kadar oyuna da gereksinim duyulmaktadır. Bu temel gereksinimin karşılanmaması veya sınırlandırılması, çocukların sağlıksız bir şekilde gelişmelerine neden olabilir (Bekmezci & Özkan, 2015). Sınırlı bir alanda yetişkinlerle yaşayan ve oyundan mahrum kalan çocuklar sosyalleşemez; fiziksel ve motor gelişimleri sekteye uğrar, kendilerini ifade edemez, kendini ifade edemeyen ve engellenen çocuklar ise saldırgan davranışlar sergiler. Araştırmalarda kendileriyle görüşülen annelerin ortak dile getirdiği ihtiyaçlar arasında oyuncak, kitap ve boya defter/kalemleri olduğu görülmüştür. Ancak oyuncaklar konusundaki kısıtlamalar nedeniyle bazı cezaevlerinde anneler, güvenlik gerekçesiyle içeriye hiç oyuncak alınmadığını bildirmişlerdir. Bir anne şöyle diyor: “*Bahçeye oyun parkı, çocuklara yürüteç, ses çıkaran oyuncak, top ve bebek istiyoruz, koğuşta hiç oyuncak yok*” (Demirbaşoğlu, 2019, s. 51). Tutkun, Aydın Kılıç & Tezel şahin (2017) annesiyle birlikte cezaevinde kalan çocukların oyuncak olanaklarını inceledikleri çalışmalarında, çocukların 1 ila 4 sayıda oyuncuğa sahip olduğunu; her oyuncuğın cezaevine alınmadığını ve çocukların her istediğinde oyuncaklarıyla oynayamadıklarını tespit etmişlerdir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 31. Maddesi ile çocukların oyun oynama hakkı yasal güvence altına alınmış olsa da cezaevinde büyüyen çocukların oyun haklarını yeterince kullanamadıkları görülmektedir. Çoğu hapishane, çocuk dostu oyun alanlarına sahip değildir (Philbrick, Ayre & Lynn, 2014). Can’ın (2020) cezaevinde oyun ve oyuncaklarla

ilgili yapmış olduğu çalışmasının bulguları, annelerin çocuklarını mutlu etmek, ilgi ve şefkat göstermek, arkadaş olmak ve bir şeyler öğretmek amacıyla onlarla oyun oynadıklarını ortaya koymuştur. Oyuncak ile ilgili olarak da çalışmanın bulguları, bazı çocukların hiç oyuncakları olmadığını, oyuncakları olanların da ağırlıklı olarak bebek, araba ve dolgu oyuncakları olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bulguları ise; çocukların hep aynı oyuncakla oynamak zorunda kaldıkları ve yap-boz ve lego gibi başka materyallere sahip olmadıkları; çocukların oyuncak yerine fırça, terlik, tabak, yastık gibi eşyaları kullanarak oyun oynadıkları, bazı çocukların da oyuncakları daha fazla ve çeşitli olan çocuklarla zaman zaman sorunlar yaşadıkları şeklindedir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyi'nin özellikle tutukluların ve çocuklarının eğitimini de kapsayan "eğitim hakkı" kararı mevcuttur. Çocuğun eğitim hakkı, cezaevinde kalmasından iki şekilde etkilenmektedir: Birincisi, bebekler ve küçük çocuklar için eğitimde uyaran eksikliğinin çocuğun erken dönem gelişimini olumsuz etkileyebileceği diğeri de küçük çocukların eğitime erişimleridir (Tomkin, 2009). Bu durumda, bilhassa 0-3 yaş grubu cezaevlerinde yaşayan çocukların eğitiminde asgari düzeyde temel hakların karşılanıp karşılanmadığı değerlendirilmelidir. Asgari eğitim hakkını gerçekleştirmenin ötesinde, kreşler, oyun odaları, gibi yerler cezaevlerinde yaşayan çocuklara daha fazla destek ve etki sağlayabilir (Tomkin, 2009).

Cezaevi kreşleri, oyun odaları, aydınlık duvarlar ve dış oyun alanları da dahil olmak üzere çocuk sağlığı ve gelişimini destekleyen koşullarıyla kurumun diğer alanlarından ayrılmış bölümlerdir (Quan, 2017). Çoğu çocuk için, cezaevi alanından ayrılan tek zaman budur. Moore (1992), öğretmenlerin, çocukların yaşamlarındaki belki de tek istikrarlı yetişkin figürü olmaları nedeniyle, mahkûmların çocuklarının durumunu iyileştirmede rol oynayabileceklerini söylemiştir.

Cezaevleri kreşlerine yönelik çalışmalar sonucunda, Luther ve Gregson'ın (2011), aktardığı üzere çocukların mahkûm anneleriyle kuvvetli bağlar kurabildiği ve eğitimlerin etkisiyle ebeveynlik konusunda pozitif adımlar atılabildiği gösterilmiştir. Çocukların gelişimi açısından değerlendirildiğinde, cezaevinde anneleriyle kalıp kreşe giden çocuklar ile cezaevi dışında kurum bakımı altında olan çocuklar gelişim özellikleri açısından karşılaştırılmış; sonucunda cezaevinde anneleriyle kalıp kreşe giden çocukların diğerlerine kıyasla daha az davranış problemi sergilediği ve dikkat problemlerinin daha az olduğu gözlenmiştir (Goshin vd., 2014).

Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı ile Adalet Bakanlığı'nın iş birliği sayesinde 2016 yılında, Bakırköy Kadın Kapalı Cezaevi içinde

Türkiye'nin ilk ve tek bağımsız anaokulu yapılmıştır. Adalet Anaokulu ismi verilen bu anaokulunda web sitesinden elde edinilen bilgilere göre 41 çocuk ve 4 öğretmen bulunmaktadır. Anaokulunun saat 08.00-17.00 arası eğitim verdiği ve çocukların ihtiyaçlarına göre fiziki koşullarının ve çevresinin şekillendirildiği görülmektedir. Kum havuzu, bisiklet parkuru, oyun parkı ve çocukların doğa ile tanışmalarını sağlamak için çeşitli bitkilerin bulunduğu bir bahçe ile donatılan bu anaokulunda açık alanda da ders yapılabilir (http://www.tcyov.org/iceride-cocuk-var/). Bu modelleme ile cezaevi kavramı ve görüntüsünden arındırılmış bir ortam sağlanmak istendiği ve bunun somut olarak ortaya koyulduğu görülmektedir. Anaokulunda Millî Eğitim Bakanlığının müfredatının yanı sıra çeşitli sosyal ve sportif aktivitelerin de uygulandığı ifade edilse de okul sitesinde buna yönelik yeterli resim veya video içeriğine ulaşamamıştır (https://istanbuladaletanaokulu.meb.k12.tr/tema/index.php). Vakıf işbirlikli projenin hedefinde diğer cezaevleri de olmasına rağmen bu konuda henüz bir haber ya da bilgiye ulaşamamıştır. Cezaevi kreş/anaokulları ile ilgili elde edilen tek bilgi ise yakın zamanda 07 Mart 2020 tarihli çoğu ulusal gazete haberlerine göre Adalet Bakanlığının Millî Eğitim Bakanlığı ile kapsamlı bir eğitim ve öğretim iş birliği protokolü imzalamaya hazırlandığıdır. Bazı cezaevlerinde projeler yapılarak “oyun odası” adı altında, cezaevi içinde mekânların oluşturulduğu görülmüştür. Ancak bu mekânların kullanımı ve çocuklara ne tür imkânlar sunduğu, çocuklara oyun odasında kimin rehberlik ettiği gibi bilgiler belirsizdir.

**Psikososyal Destek Hizmetleri:** Zermatten (2005), bir insan için özgürlükten yoksun kalmak oldukça zor iken, hamile ya da küçük çocukla cezaevine giren bir kadın için bu durumun daha da zor olduğunu vurgulamaktadır. Hem annenin hem de çocuğun yaşamlarını sürdürme, sağlık, gelişme, psikolojik ve duygusal iyi olma halleri doğrudan ve muhtemelen olumsuz etkilenir (Alejos, 2005). Lejarraga ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışmada, cezaevinde annesi ile kalan çocukların %39'unda duygusal problemler olduğu belirlenmiştir. En başta çocuklar, babalarından mahrum bir hayat sürmektedirler. Bu durumun en olumsuz sonuçlarından biri kız çocuk için büyük bir boşluk, erkek çocuk için kendi rol modeliyle özdeşim kuramamaktır. Rol modelden yoksun olmak ya da uygun olmayan rol modellerin varlığı nedeniyle sosyal-duygusal gelişim olumsuz etkilenmektedir (Şahinöz vd., 2019). Çocuklar babalarıyla düzenli görüşme olanağı bulamamaktadır. Üstelik bazı görüşler kapalı şekilde yapılmakta ve ebeveyn-çocuk arasında yakından iletişim kurma şansı yakalanamamaktadır. Çocuğun kardeşleri varsa kardeşlerinden ve diğer aile büyükleri ve akrabalar kısacası en önemli sosyal destek sistemi olan aile ile olan ilişkileri de sekteye uğramaktadır (Sarkar & Gupta, 2015). Yakın zamanda

Adalet Bakanlığı'nın Mecliste yöneltilen soru önergesine vermiş olduğu yanıt, dışarıdaki ebeveyne ve akrabalara özlem konusunda çocukların desteklenmesine yönelik çalışma stratejilerinin geliştirildiği ve rol model konusunda yeni düzenlemeler yapıldığı yönündedir (<http://www.diken.com.tr/adalet-bakani-cezaevindeki-cocuk-onergesini-yanitladi-annesiyle-kalan-bebeklerin-sayisini-aciklamadi/>). Avrupa Konseyi (2014, Bölüm II), de “mahkumların aile ilişkilerini normal bir şekilde sürdürmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlemeler” önermektedir (Goshin & Byrne, 2012).

Cezaevinde büyüyen çocukla ilgili en çok kaygı duyulan konu ise 6 yaşını doldurduktan sonra çocuğun anneden ayrılmasıdır. Zira, pek çok mahkûm anne için mahkûmiyet sırasında aile ilişkileri de kopmaktadır (Aiello & McCorkel, 2018). Zamanı gelince çocuğundan ayrılmak zorunda kalmak hem anne hem çocuk için zordur ve bununla ilgili bir psikolojik destek verilip verilmemesine dair net bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Özetle, cezaevleri koşulları ve bu koşulların cezaevinde büyüyen çocuk üzerindeki etkilerine bakarak cezaevinde kalmanın çocuklar için pek de uygun olmadığını söylemek mümkündür. Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini önemli ölçüde destekleyecek fiziksel koşullar, beslenme ve sağlık hizmetleri, oyun ve oyun araçlarına erişim ile eğitim cezaevlerinde büyüyen çocuklar için sınırlı düzeydedir. Bu sınırlılık 0-3 yaş grubu çocuklar için en üst düzeyde iken, 4-6 yaş grubu çocuklar için kreş sayesinde bir derece daha imkân dâhilindedir. En azından çocuklar günün belli bir saatinde yetişkin ortamından uzaklaşmakta, bir öğretmen nezdinde parkta kendi akranlarıyla koşup oynamakta ve aktivitelere katılarak öğrenme imkânı bulmaktadırlar.

### **Cezaevlerinde büyüyen çocukların desteklenmesine yönelik iyi örnekler**

“Çocuk dostu” uygulamalarıyla iyi örnek oluşturabilecek iki ülke vardır ki bunlar Almanya ve İspanya’dır. Almanya yaklaşık bir asırdır çocuk merkezli cezaevi programları oluşturma konusunda örnek teşkil etmektedir. İspanya son zamanlarda kadınların topluma yeniden kazandırılmasına yardımcı olurken onları iyi birer anne olmaya hazırlamanın ve bunu sağlamanın yeni yollarına öncülük etmektedir (Jbara, 2012).

Almanya ilk olarak, hükümlüleri mümkün olduğunca ailelerine yakın bir yerde hapsedmeye çalışmaktadır. İkincisi ve daha da önemlisi, Almanya mahkumların suç işlemeyen sosyal sorumluluk sahibi bir yaşam sürmelerini sağlamak amacıyla aile üyeleriyle temas da dahil olmak üzere cezaevi deneyiminin her yönünü normalleştirmeye çalışmaktadır. Almanya'nın Preungesheim

ve Frodenberg'deki benzersiz cezaevi kreş programları mevcuttur (Dolan, 2016).

*Preungesheim*, tamamı kadınlardan oluşan, maksimum güvenli bir cezaevidir. Hapsedilmiş anneler ve çocukları için belki de dünyanın en kapsamlı programı olarak tanımlanmaktadır. Yüksek güvenli bölüme kalan mahkumlar sadece üç yaşına kadar olan çocuklarını yanlarında bulundurabilirken, düşük güvenli bölüme kalan mahkumlar beş yaşına kadar olan çocuklarını yanlarında bulundurabilmektedir. Anneler ve çocuklar, cezaevinin geri kalanından ayrı, dışarıya bakan bir binada barındırılmaktadır. Gün içinde anne ve çocuklar için farklı imkanlar bulunmaktadır. Bazı çocuklar gün boyunca anneleriyle birlikte kalmaktadır. Cezaevi dışında çalışan anneler çocuklarını cezaevinin çocuk bakım personelinin gözetimi altında bırakmaktadır. Buna ek olarak, cezaevi kreşinin yaş sınırları dışında çocuk sahibi olan kadınlar da çocuklarıyla etkileşime girebilir ve onlara bakabilmektedirler. Çocuklarını cezaevi dışında ziyaret edebilmeleri için kendilerine yirmi bir günlük izin verilmektedir (Miller vd., 2014).

Sistem genel olarak şöyle işlemektedir: Ebeveynlik ve ev işlerinin bir fabrikada ya da fast-food işletmesinde çalışmak kadar değerli bir iş olduğu yönündeki radikal önermeye dayanarak, çalışma iznine hak kazanan anneler kendi aileleri için çalışmak üzere her gün hapisshaneden ayrılabilir. Sabah 5'te kalkmaları ve toplu taşıma araçlarıyla çocuklarının evlerine giderek onları okul için yataklarından kaldırmaları gerekmektedir. Çocuklar beslendikten, giydirildikten ve kapıdan çıkarıldıktan sonra anneler ev işleri, alışveriş ve genel ev idaresinden sorumludur (Glaze vd., 2019). Evden bir saatten fazla ayrılmaları gerekiyorsa, izin almak için cezaevini aramaları gerekmektedir. Çocukları okuldan döndüğünde, anneler onların gözetiminden, doktor randevularından, yemek pişirmekten, ev ödevlerinden ve ebeveynlerin zamanını ve enerjisini tüketen sayısız görevden sorumludurlar. Çocuklarını yatağa yatırdıktan sonra, anneler onları başka bir yetişkin aile üyesine veya bakıcıya bırakıp uyumak için cezaevine dönerler. Kadınlar çalışma izindeyken evden çıkabilirler, ancak bir saatten fazla izin almaları gerekmektedir (Cramer vd, 2017).

*Frodenberg*, çoğunlukla hırsızlık ve dolandırıcılık gibi şiddet içermeyen suçlardan hüküm giymiş kadınların kaldığı bir açık cezaevidir. Kadınlar burada altı yaşından küçük çocuklarıyla birlikte kalabilmektedir. Her birinde mutfak, banyo, yatak odası ve oturma odası bulunan on altı birim bulunmaktadır. Birimler hapisshane hücreleri yerine apartman daireleri ya da yatakhaneler gibi görünecek şekilde tasarlanmıştır ve pencerelerde parmaklık ya da

elektrikli çit yoktur (Easterling vd., 2019). Cezaevi personeli, çocuklar için ortamın mümkün olduğunca normal ve tehdit edici olmaması için sivil kıyafetler giymektedir. Personel aynı zamanda anne-çocuk ilişkisini destekleyip güçlendirirken ve annenin otoritesini pekiştirirken kadınlara çocuklarını yetiştirmeleri için tavsiye ve yardım vermek üzere orada bulunmaktadır. İki yaşından büyük çocuklar, anneleri çalışırken öğleden sonraya kadar kreşe gitmekte, aileler akşamları televizyon izleyebilmektedir. Kadınlar hapisneden günübirlik geziler için ayrılabilmekte ve yirmi bir gün tatil yapabilmektedirler. Bir kadın suç işlerse kapalı bir cezaevine gönderilir ve çocuğundan ayrılmak durumunda kalmaktadır (Cunningham Stringer, 2020).

İspanya, diğer pek çok Avrupa ülkesi gibi, hapisane politikalarının bir parçası olarak yeniden entegrasyona öncelik vermektedir. 2004 yılında yeni seçilen İspanyol Sosyalist İşçi Partisi tüm çocukları cezaevlerinden çıkarma sözü vermiştir. Bunun sonucunda Cezaevleri Bakanlığı cezaevi kreşlerine son vermeye ve bunun yerine cezaevleri dışında Dış Anne Birimleri oluşturmaya karar vermiştir. Bu birimlerin amacı cezaevindeki çocukların fiziksel, psikolojik ve zihinsel gelişim koşullarını iyileştirmek ve hayatlarının normalleşmesine yardımcı olmaktır. 2011 yılı itibarıyla cezaevi kreşleri, aile birimi, yarı cezaevi evleri ve dış anne birimlerinde anneleriyle birlikte yaşayan 227 çocuk bulunmaktadır (Miller vd., 2014).

Dış anne birimlerine hamile ya da üç yaşından küçük çocuğu olan kadınlar katılabilmektedirler. Cezalarının kesinleşmesini bekleyen mahkûmlar, son derece ciddi suçlardan hüküm giymiş kadınlar ve kaçmaya çalışan uzun süreli mahkûm kadınlar programa katılamamaktadır. Birimlere katılmak için kadınların saygılı bir ortamın parçası olmayı taahhüt etmeleri, uyuşturucu kullanmamaları ve eğitim almak ve hayatlarını yeniden yaratmak için çalışmaları gerekmektedir (Schubert vd., 2016). Ayrıca kapsamlı çocuk bakımı, bebek bakımı, cinsel sağlık eğitimi, yasal aile hukuku eğitimi, psikomotor beceri geliştirme, erken uyarım teknikleri ve doğum konularını içeren kurslar, atölye çalışmaları ve derslerden oluşan ebeveynlik derslerine katılmaları gerekmektedir. Okuma yazma dersleri, eğitim, iş eğitimi, sosyal beceri dersleri, uyuşturucu terapisi ve destek grupları da dahil olmak üzere başka kurslar da mevcuttur ve bazı durumlarda zorunludur (Halter, 2018). Ayrıca, bir tedavi ekibi her bir çocuğun durumunu sık sık gözden geçirerek çocukların tesislere yalnızca kendi yararlarına olduğunda girmelerini ve orada kalmalarını sağlamaktadır. Eğer artık çocuğun yüksek yararı mevcut değilse, ekip çocuk için alternatif bir yaşam durumu ayarlayabilmektedir (O'Malley ve Devaney, 2016).



Her anne ve çocuk çiftine bir banyo ve mikrodalga fırından oluşan bir daire verilmektedir. Tesislerde çocukların paylaşabileceği bir ortak oyun alanı ve kapalı oyun odası bulunmaktadır. Pencereerde parmaklık ya da elektrikli kapı bulunmamaktadır. Güvenlik, çocukların kendilerini hapisanede hissetmemeleri için ayrı tutulmuştur. Görevliler her annenin dairesini geceleri bir anahartarla kilitlemekte ve gündüzleri güvenlik kameraları, alarmlar ve hareket sensörleri aracılığıyla onları gözlemlemektedir (Baldwin, 2017). Görevliler sivil kıyafetler giymekte ve çocuk dostu bir ortam sağlamak için "hücre" veya "hapisane" yerine "ev" gibi terimler kullanmaktadır. Kadınların çocuklarını doktor ziyaretlerine, parklara götürmek ve diğer aile üyeleriyle vakit geçirmek için binadan ayrılmalarına izin verilmektedir. Ayrıca, bu faaliyetler ebeveynlik sorumluluklarıyla çatışmadığı sürece, ders almalarına veya toplum içinde çalışmalarına da izin verilmektedir. Çocuklar ayrıca hafta sonlarını veya tatillerini birim dışındaki diğer aile üyeleriyle geçirmeye teşvik edilmektedir. Birimlerde "aile ziyareti" hem mevcut hem de teşvik edilmektedir (Sleed vd., 2013).

Aile birimlerine katılım için ise adaylar, çift olarak birlikte yaşamaya ve çocuk yetiştirmeye hazır olduklarını kanıtlamak üzere iki aylık bir gözlem döneminden geçmek zorundadırlar. Üniteler özellikle çocukları ağırlamak üzere tasarlanmış ve hatta Disney karakterleriyle dekore edilmiştir. Her birimde bir yatak, bir beşik, oyuncaklar ve küçük bir banyo bulunmaktadır. Çocuklar için konforlu hale getirme çabalarına rağmen hem katılımcılar hem de cezaevi personeli buranın çocuklar için hala ideal bir yer olmadığından yakınmaktadır. Aile her gece saat 21:00'de kendi ünitesine kilitlemektedir. Fakat genel olarak anneler her şeye rağmen, bu birimlerin cezaevine tercih edilebilir olduğunu düşünmektedirler (Mignon ve Ransford, 2012).

Türkiye'de Adalet Bakanlığı uluslararası projeler ile son yıllarda model cezaevi uygulamalarının yaygınlaştırılması ve cezaevleri reformunun desteklenmesi suretiyle pek çok çalışmanın yapıldığını bilinmektedir (<http://www.cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/ceza-infaz-alaninda-yurutulen-projeler>). Bununla birlikte çeşitli sivil toplum kuruluşlarının Adalet Bakanlığı ile iş birliği yaparak farklı projeler yürüttüğü görülmektedir. Bu projelerden bazıları tamamlanmış durumdayken bazıları ise hala devam etmektedir. Bu projeler arasında "Özgürüm", "Özgürleşen Umutlar", "Deniz Yıldızları", "İçeride Oyun Var", "İçeride Çocuk Var", "Küçük Adımlarla Büyük Oyunlar", "Dışarıdaki Çocuk", "Bekleyen Çocuk" sayılabilir.

## Sonuç

Sonuç olarak cezaevinde büyüyen çocukların gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Cezaevlerinin fiziksel koşulları, yetersiz beslenme, sağlık ve eğitim imkânlarına erişim sınırlılıkları anneler ve çocukları için problem oluşturmaktadır. Bu problem alanlarından fiziksel sınırlılıklar çocukların yaşadıkları cezaevi binaları, ortak alanlar, görüşme odaları ve eğitim bölümlerini kapsamaktadır. Ne yazık ki cezaevlerinin büyük bir kısmında çocuklar için yeterli fiziksel koşullar bulunmamaktadır. İnşa edilen cezaevlerinin büyük bir kısmında fiziki şartlar çocuklar düşünülmeden planlanmaktadır (Can, 2016).

Bir diğer problem alanı olan beslenme konusunda da çocuklar ve anneler çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Çocuklar için gereken yiyecek ürünlerinin yeterli miktarda ve zamanında verilememesi en büyük problem olarak göze çarpmaktadır. Yaşları gereği büyüme çağındaki çocukların yetersiz veya eksik beslenmeleri onları olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanında günlük iae bedelinin de çocuklu hükümlüler için yetersiz olduğu bilinmektedir (Giray ve Haznedaroğlu, 2012)

Sağlık alanındaki problemlere baktığımızda ise genel olarak çocukların ilaç, aşı, muayene ve sevk işlemlerinde aksaklıklar ve yetersizlikler yaşandığı görülmektedir. Anneler ve çocukları sağlık hizmetlerinden gecikmeli ya da eksik faydalanmaktadır. Yürürlükte olan kanunların çocukları da kapsayacak şekilde tekrar düzenlenmesi gerekmektedir (Bıçakçı ve Bağ, 2016).

Son problem alanına baktığımızda ise cezaevinde büyüyen çocukların okul öncesi eğitime erişimde ve dolayısıyla eğitim hakkına sahip olmakta sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Cezaevinde okul öncesine ilişkin açılan kurumlar bulunmasına karşın bu kurumlar ihtiyacı karşılamamaktadır (Altunbaş, 2020).

Türkiye ve Dünyada cezaevinde kalan çocukların okul öncesi eğitime erişimi ile ilgili uygulamalar karşılaştırıldığında bazı farkların olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemizdeki kadın cezaevlerinin koşulları iyileştirilmeyi beklerken; Avrupa'daki örneklerin anne ve çocuğuna daha sağlıklı ortamlar hazırlandığı, cezaevinin soğuk ve boğucu ikliminden ayrışan fiziksel ortamlar inşa ettikleri görülmektedir. Özellikle İspanya ve Almanya'nın öncülük ettiği bu uygulamalarda çocuğun sanki normal hayatına devam ediyormuş hissini yaşaması için tüm noktalara dikkat edilmektedir. Bu farklılıklar ile çocukların sosyal ve psikolojik olarak cezaevi sürecini çok daha olumlu olarak geçirdiklerini yapılan araştırmalar ile görmek mümkündür.

Çezaevlerinin fiziki şartları ve çocuklara sundukları imkanlar göz önüne alındığında iyileştirilmesi gereken bazı noktalar göze çarpmaktadır. Bu değişikliklere yönelik birtakım öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Çezaevlerinin içinde bulunan kreş ve anaokullarının sayılarının artmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çocuklar için açık alanlar ve oyun alanlarının da oluşturulması veya düzenlenmesi gerekmektedir.
- Çocukların gelişimi için oyuncaklar, kitaplar ve eğitim materyalleri ile donatılmış alanların artırılması sağlanmalıdır.
- Çocukların sağlık kontrollerinin zamanında yapılması ve beslenme koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir.
- Hem cezaevinde bulunan çocuklar hem de onların ebeveynleri için psikolojik destek hizmetleri sunulmalıdır.
- Çocukların pozitif ve güvende hissedebilecekleri bir ortamda yaşamaları sağlanabilir. Bu sebeple, cezaevlerinin fiziki şartlarının ev ortamını anımsatacak şekilde dekore edilmesi gerekmektedir.
- Cezaevinde görev yapan personellere çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkında eğitim verilmelidir.
- Cezaevinde yaşayan çocukların şartlarını daha iyi hake getirmek ve haklarını güvence altına almak için kanunlarda gerekli değişiklikler yapılmalıdır.
- Cezaevinde bulunan çocuklar ile tutuklu olmayan aile üyeleri arasındaki ilişkiyi korumak için çocuk dostu ziyaret ve görüşme alanları oluşturulmalıdır.

### **Kaynakça**

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2015, 26 Ocak).

Annelerinin yanında kalan çocuklar ile hamile ve süt emziren annelere verilecek iâşe ve temin edilebilecek oyuncaklar konulu yazı (Sayı: 95895915-010-460/15581).

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2024, 30 Mayıs).

Bazı basın yayın organlarında "3 bin çocuk anneleriyle cezaevinde" şeklinde yayınlanan ve gerçekleri yansıtmayan haberlerle ilgili basın açıklaması. Erişim adresi <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/basin-aciklamasi09032021045708>

Aiello, B., ve McQueeney, K. (2016). How can you live without your kids?": Distancing from and embracing the stigma of "incarcerated mother.

- Journal of Prison Education and Reentry*, 3(1), 32–49.  
<https://doi.org/10.15845/jper.v3i1.982>
- Aiello, B. L., ve McCorkel, J. A. (2018). It will crush you like a bug: Maternal incarceration, secondary prisonization, and children's visitation. *Punishment & Society*, 20(3), 351–374. <https://doi.org/10.1177/1462474517697295>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Alejos, M., Brett, J. ve Zermatten, J. (2005). *Babies and Small Children Residing in Prisons*, Switzerland: Quaker United Nations Office.
- Allen, S., Flaherty, C., ve Ely, G. (2010). Throw away moms: Maternal incarceration and the criminalization of female poverty. *Affilia*, 25, 160–172  
<https://doi.org/10.1177/0886109910364345>.
- Altunbaş, B. (2020). *Cezaevlerindeki hükümlü çocuklarının beşeri sermaye yatırımı olarak eğitim hakkına erişimi: adalet anaokulları örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Antonelli, S. (2017, 24 Ekim). Too Many Children Live Behind Bars in Italy. Erişim adresi: <https://www.liberties.eu/en/news/children-behind-bars-in-italy/13216>
- Artar, F. (2012, Mayıs). *Mahkumiyetin Mahrum Çocukları: Ceza İnfaz Kurumlarında Anneleriyle Yaşayan Çocukların Yaşam Şartları ve İhtiyaçları*. Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu, Ankara.
- Atila, S. (2019, 15 Ağustos). Mahpus anne ve uzmanlar anlatıyor: Cezaevinde büyüyen çocuk olmak. Erişim adresi: <https://medyascope.tv/2019/08/15/mahpus-anne-ve-uzmanlar-anlatiyor-cezaevinde-buyuyen-cocuk-olmak/>
- Backhouse, J. and Graham, A. (2013) Grandparents raising their grandchildren: Acknowledging the experience of grief. *Australian Social Work*, 66(3), 450-454. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2013.817595>
- Baker J. (2015). *Conditions for women in Detention in Zambia Needs, vulnerabilities and good practices*. Denmark: Danish Institute Against Torture (DIGNITY) Publication Series on Torture and Organised Violence No. 12.
- Baldwin, L. (2017). Motherhood disrupted: Reflections of post-prison mothers. *Emotion, Space and Society*, 26, 49–56.  
<https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.02.002>

- Bastick, M., ve Townhead, L. (2008). *Human rights & refugees—Women in prison: A commentary on the UN standard minimum rules for the treatment of prisoners*. Geneva, Switzerland: Quaker United Nations Office.
- Bhandari, A. (2016). Women prisoners and their dependent children: A study of Jaipur and Jodhpur Central Jails in Rajasthan. *Sociological Bulletin* 65 (3), 357-379.
- Baldwin, L. (2017). Tainted love: The impact of prison on mothering identity explored via mothers' post prison reflections. *Prison Service Journal*, 233, 1-6.
- Bangkok Yasaları El Rehberi (2014). Erişim adresi: <https://hapistekadin.files.wordpress.com/2014/11/kadc4b1n-mahpuslar-ic3a7in-bangkok-yasalarc4b1.pdf>
- Barnardos. (2013). *Working with children with a parent in prison: Messages for practice from two Barnardo's pilot services*. Ilford, UK: Barnados.
- Başaran, T. (1989). *Uçurtmayı Vurmasınlar* [Sinema filmi]. Türkiye: Ankara Merkez Kapalı Ceza ve Tutukevi.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 5(2):81-87. <https://doi.org/doi:10.5222/buchd.2015.081>
- Bennet, E. , Lewis, M. ve Hunsaker, E. (2010, March). *Counseling kids with incarcerated caregivers*. Paper based on a program presented at the 2010 ACA Conference, Pittsburgh, PA.
- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (2018). İnsan Hakları Raporu. Erişim adresi: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/OHCHRreport2018.pdf>
- Birleşmiş Milletler Uyuşturucu Maddeler ve Suç Ofisi (2013). *Cezaevi Müdürleri ve Politika Yapıcılar İçin Kadınlar ve Hapsedilme Üzerine El Kitabı*, 2. Baskı. NewYork.
- Block, K. J., ve Potthast, M. J. (1998). Girl scouts beyond bars: Facilitating parent-child contact in correctional settings. *Child Welfare*, 77(5), 561-578.
- Bıçakçı, M.Y. ve Bağ, C. (2016). Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumunda Anneleriyle Kalan Çocukların Gelişimsel Taraması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 32-52.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss:Vol.1.Attachment*. NYC: Basic Books, I

- Can, S. (2016). *Cezaevinde yanında çocuğu olan annelerin ve çocuklarının oyun ve oyuncaklar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceza İnfaz Sisteminde Sivil Toplum Derneği (2016, 18 Nisan). Poyraz Ali Şahsında, Hapishanelerde Anneleriyle Beraber Tutulan 0-6 Yaş Çocuklar ve Anneleri İçin Özgürlük Talep Ediyoruz. Erişim adresi: [http://cisst.org.tr/basin\\_duyurulari/poyraz-ali-sahsinda-hapishanelerde-anneleriyle-beraber-tutulan-0-6-yas-cocuklar-ve-anneleri-icin-ozgurluk-talep-ediyoruz/](http://cisst.org.tr/basin_duyurulari/poyraz-ali-sahsinda-hapishanelerde-anneleriyle-beraber-tutulan-0-6-yas-cocuklar-ve-anneleri-icin-ozgurluk-talep-ediyoruz/)
- Centre for Early Childhood Education and Development (2012). *Glimpses of exploring childhood in Tihar*, Ambedkar University. Erişim adresi: <https://indiavisionfoundation.org/reports/TiharCECEDReport.pdf>.
- Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun (2004, 29 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 25685) Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5275.pdf>
- Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi ile Ceza Ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Yönetmelik (2020, 29 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 31083). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/03/20200329-9.pdf>
- Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ( 2020, 15 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 31100).Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/04/20200415-16.htm>
- Cramer, L., Goff, M., Peterson, B., ve Sandstrom, H. (2017). Parent-child visiting practices in prisons and jails. *Urban Institute*.
- Chesney-Lind, M. (2017). Media misogyny: Demonizing “violent” girls and women. *In Making Trouble* içinde (pp. 115–140). New York: Routledge.
- Cunningham Stringer, E. (2020). Managing motherhood: How incarcerated mothers negotiate maternal role-identities with their children’s caregivers. *Women & Criminal Justice*, 30(5), 336-355.
- Demirbaşoğlu, C. (2019). *Anneleri ile ceza infaz kurumlarında kalan 0-6 yaş çocukların gelişiminin ve annelerinin gözüyle yaşam deneyimlerinin karma araştırma yöntemiyle araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Dolan, R. (2016). Pregnant women, mothers, mother and baby units and mental health in prison. *Psypag Quarterly*, 100, 32-35.

- Duman, E., Doğan, D. ve Akarsu, M. (2019). *Türkiye’de kadın mahpus olmak*. İstanbul: Ceza İnfaz Sisteminde Sivil Toplum Derneği, TCPS Kitaplığı 6.
- Easterling, B. A., Feldmeyer, B., ve Presser, L. (2019). Narrating mother identities from prison. *Feminist Criminology*, 14(5), 519-539.
- Eraslan-Çapan, B. (2018). Secure attachment and forgiveness: The mediating role of psychological resilience. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 280-292. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030459>
- Evans, G. W., Li, D., ve Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Fair, H., ve Walmsley, R. (2022). World female imprisonment list. ICPR.
- Freitas, M.A., Inéco, A.E. ve Saavedra, L. (2016). Motherhood in prison: Reconciling the irreconcilable. *The Prison Journal*, 96(3) 415 –436. <https://doi.org/10.1177/0032885516635129>
- Gill, O., ve Deegan, M. J. (2013). *Working with children with a parent in prison. Messages for practice from two Barnardo’s pilot services*. Ilford, UK: Barnardos.
- Giray, F. ve Haznedaroğlu, B. (2012). *Türkiye’de kadın cezaevlerine genel bakış: Sorunlar ve çözüm önerileri (Küçük Adımlarla Büyük Oyunlar Projesi)*. İstanbul: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Yayınları.
- Glaze, L. E., ve Maruschak, L. M. (2016). *Parents in prison and their minor children*.
- Goshin, L. S., ve Byrne, M. W. (2009). Converging streams of opportunity for prison nursery programs in the United States. *Journal of Offender Rehabilitation*, 48 (4), 271–295. <https://doi.org/10.1080/10509670902848972>.
- Güneri, Y. (2014, 4 Kasım). Cezaevinde büyüyen çocuklar. *Habertürk*. Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1006029-cezaevinde-buyuyen-cocuklar>
- Güneri, Y. (2015, 9 Haziran). Cezaevinde sürekli ‘Sus’ denildiği için oğlum 3 yaşına kadar konuşmadı. *Habertürk*. Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/yazi-dizisi/haber/1088848-cezaevinde-surekli-sus-denildigi-icin-oglum-3-yasina-kadar-konusmadi>
- Güçlücan, Z. (2000). Anne cezaevinde, ya çocuk. Erişim adresi: <https://www.e-psikiyatri.com/anne-cezaevinde-ya-cocuk>

- Halter, E. (2018). Parental Prisoners. *The Journal of Criminal Law and Criminology* (1973). 108(3), 539-568.
- İşcanoğlu, Z. (2019). *Tutuklu/hükümlü anneleriyle birlikte ceza infaz kurumlarında kalan çocukların bağlanma güvenliğini açıklayan faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- İlhan, M.A.(2019). *Türkiye’de kadın cezaevlerinde kalmak zorunda olan hükümlü/tutuklu çocuklarının hakları: Bakırköy Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumu örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Jbara A.E. (2012). The price they pay: protecting the mother-child relationship through the use of prison nurseries and residential parenting programs. *Indiana Law Journal*, 87, 1825.
- Jiménez, J., ve Palacios, J. (2003). When home is in jail: Child development in Spanish penitentiary units. *Infant and Child Development*, 12, 461-474.
- Jouvenal, J. (2018, 11 Mayıs). Raising babies behind bars. *Washington Post*. Erişim adresi: <https://www.washingtonpost.com/news/local/wp/2018/05/11/feature/prisons-are-allowing-mothers-to-raise-their-babies-behind-bars-but-is-the-radical-experiment-in-parenting-and-punishment-a-good-idea/>
- Kennedy, S.C., Mennicke, A. ve Allen, C. (2020). “I took care of my kids”: Mothering while incarcerated. *Health Justice* 8(12), 2-14. <https://doi.org/10.1186/s40352-020-00109-3>
- Kropf, N. ve Burnette, D. (2003). Grandparents as family care-givers: Lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29(4): 361–373.
- Kütük, M., E. Altıntaş, A. Tufan, G. Güler, B. Aslan, N. Aytan ve diğerleri. (2018). Developmental delays and psychiatric diagnoses are elevated in offspring staying in prisons with their mothers. *Scientific Reports*, 8(1), 1856. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20263-x>.
- Lejarraga, H., Berardi, C., Ortale, S., ve diğerleri. (2011). Growth, development, social integration and parenting practices on children living with their mothers in prison, *Arch Argent Pediatrics*, 109, 485-491.
- Lewis, S., Bates, S., ve Murray, J. (2008). *Children of prisoners maintaining families* (Children and Families Services SCIE Guide 22). London: Social Care Institute for Excellence Great Britain.



- Luther, K., ve Gregson, J. (2011). Restricted motherhood: Parenting in a prison nursery. *International Journal of Sociology of the Family*, 37(1), 85-103.
- Lynn, H., Droz, C. ve Schekter, V. (2017). Today's children tomorrow's parent's. Philip D. Jaffe and Snejana Sulima (Eds). *Children of prisoners: The hidden face of the deprivation of a parent's liberty* (s.29-39). An Interdisciplinary Journal Romania: West University CICOP.
- Makau, M.N., Ochola, S., Mbithe, D. (2016). Feeding practices of children aged 0–59 months accompanying incarcerated mothers in selected women's prisons in Kenya. *Open Nutrition Journal*, 11, 1–10.
- Matsika, A.B., Muridzo, N.G., Nyanguru, A.C., Dzingirai, V. (2013). Innocent inmates: the case of children living with incarcerated mothers in Zimbabwe's Chikurubi prison. *Journal of Social Development Africa*, 28,73–92.
- Mignon, S. I., ve Ransford, P. (2012). Mothers in prison: Maintaining connections with children. *Social Work in Public Health*, 27(1-2), 69-88.
- Miller, A. L., Weston, L. E., Perryman, J., Horwitz, T., Franzen, S., ve Cochran, S. (2014). Parenting while incarcerated: Tailoring the strengthening families program for use with jailed mothers. *Children and Youth Services Review*, 44, 163-170.
- Mello, D., ve Gauer, G. (2011). Experiences with motherhood in a women's prison in Rio Grande do Sul State. *Saúde & Transformação Social*, 1, 113-121.
- Metin-Orta, İ. ve Sümer, N. (2016). Anne duyarlılığı ve erken dönem bağlanma temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (38), 54-73.
- Mothers and their Children - MATCH. (n.d.). Hakkımızda. Erişim adresi: [http:// www.mothersandtheirchildren.org/about\\_us.aspx](http://www.mothersandtheirchildren.org/about_us.aspx).
- Moore, S. (1992). *A link with normality: the role a school could play to help a prisoner's child in crisis in Shaw*, Roger (ed.) Prisoners' Children: What are the Issues? London: Routledge
- Morgan, J., ve Leeson, C. (2019). School experiences of children of prisoners: Strengthening support in schools in England and Wales. *The Palgrave handbook of prison and the family*, 503-518.
- O'Malley, S. ve Devaney, C. (2016). Maintaining the mother–child relationship within the Irish prison system: the practitioner perspective, *Child Care in Practice*, 22(1), 20-34, <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1054786>

- Öztek, Z. (2012). Ceza İnfaz Kurumlarında Sağlık Hizmetleri El Kitabı, [http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/93/Zafer\\_Oztek\\_Ceza%20kitab%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/93/Zafer_Oztek_Ceza%20kitab%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Paynter, M., Jefferies, K., McKibbin, S., Martin-Misener, R., Iftene, A, Murphy, G.T. (2020). Mother-child programs for incarcerated mothers and children and associated health outcomes: A scoping review. *Nursery Leadership*, 33(1):81-99. <https://doi.org/10.12927/cjnl.2020.26189>
- Philbrick, K., Ayre, L. ve Lynn, H. (2014). *Children of imprisoned parents: European perspectives on good practices*. Second Edition. Paris: Children of prisoners Europe
- Quaker Council for European Affairs (QCEA) (2007). Women in prison. Erişim adresi: <http://www.qcea.org/wp-content/uploads/2011/04/rprt-wip2-execsummary-feb-2007.pdf>
- Raikes, B. (2016). Unsung heroines: Celebrating the care provided by grandmothers for children with parents in prison. *Probation Journal*, 63(3) 320–330. <https://doi.org/10.1177/0264550516648396>
- Rita, R. (2009). Children in a prison environment: An analysis of the Brazilian experience. *Vox Juris*, 2, 203-220.
- Robertson, O. (2008). *Children imprisoned by circumstance*. Geneva, Switzerland: Quaker United Nations Office.
- Robertson, O. (2012). *Human rights & refugees—Collateral convicts: Children of incarcerated parents*. Geneva, Switzerland: Quaker United Nations Office.
- Sade, G. (2019, 7 Aralık). Cezaevindeki babasını ziyaret etmek isteyen 8 yaşındaki çocuğa çıplak arama. *Euronews*. Erişim adresi: <https://tr.euronews.com/2019/12/07/cezaevindeki-babasini-ziyaret-etmek-isteyen-8-yasindaki-cocuga-ciplak-arama>
- Sarkar, S. ve Gupta, S. (2015). Life of children in prison: The innocent victims of mothers' imprisonment. *Journal of Nursing and Health Science*, 4 (5), 86-89. <https://doi.org/10.9790/1959-04518689>
- Samuel, J., ve Machara, M. (2014). *Working with children of incarcerated parents*. In *Family focus on families and the criminal justice system*. Minneapolis: National Council on Family Relations.
- Sleed, M., Baradon, T., ve Fonagy, P. (2013). New Beginnings for mothers and babies in prison: A cluster randomized controlled trial. *Attachment & human development*, 15(4), 349-367.

- Schubert, E.C., Duinink, M. ve Schlafer, R.J. (2016) Visiting mom: A pilot evaluation of a prison-based visiting program serving incarcerated mothers and their minor children, *Journal of Offender Rehabilitation*, 55(4), 213-234. <https://doi.org/10.1080/10509674.2016.1159641>
- Sharma G. (2013). *Being a prisoner's child: Effects of parents' imprisonment on the child* (Master Thesis) Department of Social Work, University of Delhi.
- Sheehan, R. (2011). Parents as prisoners: A study of parent-child relationships in the Children's court of Victoria. *Journal of Social Work*, 11, 358-374.
- Shlafer, R. J. ve Poehlmann, J. (2010). Attachment and caregiving relationships in families affected by parental incarceration. *Attachment & Human Development*, 12(4), 395-415.
- Shonkoff, .JP., Garner, A.S., Siegel, B.S., Dobbins, M.I., Earls, M.F., McGuinn, L., ve diğeri (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 129, 232-46.
- Silva, E., Luz, A., ve Cecchetto, F. (2011). Motherhood behind bars. *Enfermagem em Foco*, 2, 33-37.
- Solinger, R. (2010). *Interrupted life: Experiences of incarcerated women in the United States*. Oakland, CA: University of California Press.
- Soltes, F. (2012). *Girl scouts beyond bars: Incarcerated mothers, empowered daughters—and a better future for all*. New York: Girl Scouts of the USA.
- Smith, P. (2015). Children of imprisoned parents in Scandinavia: Their problems, treatment and the role of Scandinavian penal culture. *Law in Context*, 32, 1-26.
- Sukhramani, N. ve Gupta, S. (2020). Children of Incarcerated Parents. *Indian Pediatrics*, 57, 199-203.
- Süt, Ö. (2016, 22 Nisan). 23 Nisan Hediyeleleri "Bir Günlük Özgürlük". Erişim adresi: <https://www.haberler.com/23-nisan-hediyeleri-bir-gunluk-ozgur-luk-8377518-haberi/>
- Şahinöz, A., Sağın Küçük, N., Çuhacı Çakır, B., Kara Uzun, A. ve Durualp, E. (2019). Cezaevinde annesi ile birlikte kalan çocukların gelişimlerinin karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 72(1), 66-75. <https://doi.org/10.4274/atfm.galenos.2019.92486>
- Taşkın, M. ve Akçay, S. (2019). Torunlarına bakan büyükannelerin deneyimlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 583-606.

- Tokgöz, M.A., Tokgöz, H. ve Çakır, Y.E. (2020). Ceza infaz kurumlarında sağlık hizmetlerinin verilmesi. *TOTBİT Dergisi*, 19, 146-149.
- Tomkin, J. (2009). *Orphans of justice in search of the best interests of the child when a parent is imprisoned: A legal analysis*. Sweden: Human Rights & Refugees Publications.
- Tuncer, N., ve Avcı, N. (2021). Cezaevinde anne olmak. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 179-214.
- Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., ve Tezel Şahin, F. (2017). *Cezaevinde annesiyle birlikte kalan çocukların oyun hakları*. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi. Düzce.
- Türkiye Barolar Birliği İnsan Hakları Merkezi İnceleme Komisyonu (2017). *Cezaevleri Raporu*. Türkiye Barolar Birliği Yayınları: 336, Ankara: Şen Matbaa
- Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı (2016). *İçeride Çocuk Var*. Erişim adresi: <http://www.tcyov.org/iceride-cocuk-var/>
- Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı (2016/2019). *Özgürüm ve Özgürleşen Umutlar Projeleri*. Erişim adresi: <https://www.tocev.org.tr>
- UNICEF (2020). *Teknik bilgi notu: COVID-19 ve özgürlüğünden yoksun bırakılan çocuklar*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/teknik-bilgi-notu-covid-19>
- Van Hout, M.C. ve Mhlanga-Gunda, R. (2019). Mankind owes to the child the best that it has to give: prison conditions and the health situation and rights of children incarcerated with their mothers in subSaharan African prisons. *BMC International Health and Human Rights*, 19(13), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12914-019-0194-6>
- Yılmaz, Ş. (2018, Kasım). Türkiye'deki ceza ve tevkif evlerinin durumuna ilişkin görüşmeler. *Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Tutanak Dergisi*, 9-10.
- Warner, J. (2015). Infants in orange: an international model-based approach to prison nurseries. *Hastings Women's Law Journal*, 26(1), 65-92
- Wildeman, C. ve Turney, K. (2014). Positive, negative, or null? The effects of maternal incarceration on children's behavioral problems, *Demography* 51, 1041-68. <https://doi.org/10.1007/s13524-0140291-z>.
- Wolleswinkel, R. (2002). Children of Imprisoned Parents. Jan C.M. Willems (Eds). *Developmental and autonomy rights of children: empowering children, caregivers and communities* (s.191-207), Intersentia.

Quan, D. (2017). “Canadian prisons embracing babies.” Erişim adresi: <https://www.pressreader.com/canada/the-niagara-fallreview/20170123/281689729523>

### **Diğer Çevrimiçi Kaynakça:**

1. Adalet Bakanlığı Soru Önergesi Yanıtı. Erişim adresi: <http://www.diken.com.tr/adalet-bakani-cezaevindeki-cocuk-onergesini-yanitladi-anesiyle-kalan-bebeklerin-sayisini-aciklamadi/>
2. Adalet Bakanlığı, (<http://www.cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/ceza-infaz-alaninda-yurutulen-projeler>)
3. Adalet Bakanlığı, (<https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cik-istatistikleri12012021090932>)
4. Adalet Bakanlığı, (<https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/personel-durumu>).
5. Deborah Featured Article: Nurseries for incarcerated mothers and their children <http://www.unprisonproject.org/>, <https://www.cwla.org/babies-behind-bars/>
6. World women imprisonment list, (2020, 27 Temmuz). Erişim adresi: <https://prisonstudies.org/news/more-700000-women-and-girls-are-prison-around-world-new-report-shows>
7. ....(2018, 09 Aralık). Hamile mahkum, kelepçeyle doğum yaptı. *Hürriyet*. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/hamile-mahkum-kelepceyle-dogum-yapti-41045952>
8. <https://www.haberler.com/23-nisan-hediyeleri-bir-gunluk-ozgurluk-8377518-haberi/>
9. (<https://www.gazeteduvar.com.tr/0-6-yas-arasi-552-cocuk-anneleriyle-birlikte-cezaevlerinde-haber-1655913>).
10. (<https://www.adalet.tv/cezaevinde-yatan-mahkumların-ve-görevli-memurların-günlük-yemek-ücretleri-belli-oldu/58612/>).
11. T.C. Adalet Bakanlığı, T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). Tutuklu, hükümlü veya yükümlüler ile çocuklarının sosyal hizmetlerden yararlandırılması hakkında imzalanan iş birliği protokolü. Ankara. (<https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2972021105709P-72.pdf>)
12. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın 2019-2023 Stratejik Planı. ([https://aile.gov.tr/media/33674/acshb\\_2019-2023-stratejik-plan.pdf](https://aile.gov.tr/media/33674/acshb_2019-2023-stratejik-plan.pdf))
13. BM Salvador Deklerasyonu (2010). (<https://www.un.org/en/conf/crime-congress2010/pdf/pr100419-1.pdf>)

## **Özgeçmiş**

### **Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU**

1975 Denizli doğumluyum. 1998 ODTÜ-Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D lisans programından mezun oldum. 1998-2001 yılları arasında özel sektörde; 2001-2014 yılları arasında ise M.E.B.bağlı ilk ve orta dereceli okullarda rehber öğretmen olarak çalıştım. Bu arada, 2004-2011 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans ve doktora yaptım. Doktoramı bitirdikten sonra bir süre daha Edirne il merkezindeki devlet okullarında rehber öğretmen olarak çalışırken, 2014 yılı Mart ayında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim dalında öğretim üyesi olarak göreve başladım ve halen devam etmekteyim. Lisans programında test dışı teknikler, çocuk ve ergenlerle psikolojik danışma, önleyici rehberlik ve psikolojik danışma, travma sonrası psikolojik danışma derslerini vermekteyim.

### **Uzm. Psikolojik Danışman Süleyman Çelik**

Süleyman Çelik 2018 yılında Pamukkale Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun olduktan sonra aynı yıl Akdeniz Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisansına başlamış ve 2022 yılında mezun olmuştur. 2023 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde doktora eğitime başlamıştır ve hala devam etmektedir. 2020'den beri Millî Eğitim Bakanlığında psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır.

# ŞİDDETE MARUZ KALAN VEYA ŞAHİT OLAN ÇOCUKLARIN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMLARINDA DESTEKLENMESİ

Bahar DAĞ<sup>1</sup>  
Özlem DÖNMEZ<sup>2</sup>

## Giriş

Şiddet sözcüğü vücuda fiziksel zarar ve yaralanmalara sebep olan olumsuz etki bırakan bir fiziksel istismar durumudur. Fiziksel istismar/şiddet itme, çekme, tekme atma, ısırma, yakma, zehirleme ve boğulma gibi zarar verici davranışları kapsamaktadır (Vlahovicova ve diğ., 2017). Çocuğa yönelik fiziksel istismar kimi zaman ebeveyn tutumlarına bağılı olarak “disiplin” aracı olarak kullanılmaktadır (Gökçe Turan, 2022). Şiddete maruz kalmış veya şahit olmuş çocukların akranlarına şiddet uygulama eğiliminde oldukları ve yetişkinlik döneminde hem fiziksel hem ruhsal problemler yaşadığı görülmüştür (Adams, Mrug & Knight, 2018).

Özellikle çok kültürlü toplumlarda, farklı kültürlerden ve özelliklerden bireylerin bir arada yaşaması ve farklılıklara saygı duyması beklenmektedir. Bunun yanı sıra bireyin kendinden farklı fikirlere tahammül edememesi duygusal, sözel veya davranışsal tepki göstermesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, özellikle çok kültürlü toplumlarda şiddet kavramına daha derinden bakmak, erken yaşlardan itibaren şiddete maruz kalan veya şahit olan çocukları fark etmek, hayatlarındaki risk faktörlerini en aza indirmek eğitimin en önemli amaçlarındanıdır. Bu bölümde erken çocukluk döneminde şiddete maruz kalan veya şahit olan çocukların

## Şiddet Kavramı

Şiddet kavramı Arapçadan dilimize geçmiş olup katı davranış ve kaba kullanma gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Fransızcada şiddet bir kişiye şiddet uygulayarak istediğini yaptırma ya da işkence, vurma ve acı çektirme olarak tanımlanmaktadır (Ünsal, 1996). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre şiddeti psikolojik ve fiziksel gücün başkasına, gruba ya da topluluğa yöneltilmesiyle ölüm, yaralanma, psikolojik zarar ya da gelişim bozukluğu gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Krug ve diğ., 2002). Tüm bu tanımlamaların yanı sıra

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, [bahar-dag@trakya.edu.tr](mailto:bahar-dag@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0001-8944-0798

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, [ozlemdonmez@trakya.edu.tr](mailto:ozlemdonmez@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0003-3881-3448

hukuksal tanımlar da ön plana çıkmaktadır. Şiddet bazı olaylarda (yaralama, cinayet, gasp, silahlı saldırı) ağır suç kapsamına girerken bazı durumlarda (tehdit, trafik suçu)

Ceza Yasası'nın kapsamına alınır. Bedensel bir saldırı olarak ele alınan şiddet spor müsabakalarında bir şiddet eylemi olarak ele alınmaz (Ünsal, 1996). Şiddet kavramı sadece tehdit ya da fiziksel bütünlüğe saldırı olarak düşünülmemektedir. Belirli bir düzene karşı saldırıyı da içermektedir. Michaud'a göre bir toplumda taraflardan biri dolaylı ya da doğrudan kültürle veya sembolik değerlerine zarar verirse orada şiddet vardır (Michaud, 1991).

### Şiddet Türleri

Şiddet çeşitli sebepler sonucunda ortaya çıkan davranışsal tepkidir. Sebeplerine göre şiddet türleri çeşitli araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır.

Meyer ve Farrell (1998) araştırmalarında durumsal, yağmacı, psikopatolojik ve ilişkisel olmak üzere 4 tip şiddetten bahsetmektedir:

- *Durumsal şiddet*: Alkol, fakirlik, akran baskısı, uyuşturucu madde kullanma gibi özel faktörler sonucu gelişir.

- *Yağmacı şiddet*: Kazanç sağlamak için işlenen suçlardır.

- *Psikopatolojik şiddet*: Diğer şiddet türlerinden daha fazla tekrarlayıcı olma eğiliminde olup sinir sistemi ve ağır psikolojik travma sonucu ortaya çıkmaktadır.

- *İlişkisel şiddet*: İlişki içinde bulunan bireylerin arasındaki tartışmalardan ortaya çıkar. Ergen nüfusunun büyük bir kısmını etkiler.

Bu sınıflamanın yanı sıra, şiddet alan yazında sözel, duygusal, fiziksel, cinsel ve ekonomik şiddet boyutlarıyla da ele alınmaktadır.

- *Sözel şiddet*: Söz ve hakaretlerin cezalandırma ve korkutma amacıyla kullanılmasıdır (Coker ve diğ., 2000).

- *Duygusal şiddet*: Birlikte olduğu kişi ya da eşi tarafından başkasının yanında korkutma, küçük düşürme, tehditte bulunma ya da duygusal açıdan istismar edici davranışlara maruz bırakma olarak ifade edilmektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009).

- *Fiziksel şiddet*: Kaba kuvvetin korkutma ve yaptırım aracı olarak kullanılması olarak ele alınmaktadır. İtme, yumrukla vurma, tekmeleme, dövme, sürüklenme, silah ve bıçak gibi aletlerle tehdit etme şiddet olarak tanımlanmaktadır (Yetim ve Şahin, 2005).

- *Cinsel şiddet*: Fiziksel şiddet uygulayarak tecavüz etme, cinsel birlik-teliğe zorlama ve taciz etme gibi davranışları içerir (Damka, 2009; Uysal, 2006).



- *Ekonomik şiddet*: Kadınların çalışmasını engellemek, kadınların kendisine yeterli hale gelmesini önlemek ve kadının gelirine el koymak olarak tanımlanmaktadır. Bir başka anlamda ekonomik faaliyetlere müdahale edilmesidir (Köse ve Beşer, 2007).

Tüm bu sınıflandırmalar incelendiğinde, şiddet uygulayan kişinin karşısındaki mağdur olan kişiye karşı farkında olarak veya olmayarak fiziksel veya duygusal olarak zarar verme eğiliminde olduğu görülmektedir. Şiddet uygulayan, şiddete maruz kalan veya şahit olan bireylerin şiddetten olumsuz olarak etkilendiği açıkça görülmektedir.

### **Şiddetin Yaygınlığı**

TÜİK (2024) Ölüm ve Ölüm Nedenleri Raporu incelendiğinde bebek ölüm sayısı, 2022 yılında 9 bin 555 iken 2023 yılında 9 bin 575 olduğu görülmektedir. Bin canlı doğum başına düşen bebek ölüm sayısını ifade eden bebek ölüm hızı, 2022 yılında binde 9,2 iken 2023 yılında binde 10,0 olmuştur. Doğumdan sonraki beş yıl içinde ölme olasılığını ifade eden beş yaş altı ölüm hızı ise 2022 yılında 11,2 iken 2023 yılında binde 14,5 oldu. Bu durum erken çocukluk dönemi ölümlerinin arttığını gözler önüne sermektedir. TÜİK (2023a) İstatistiklerle Çocuk Raporu'na göre ölüm ve ölüm nedeni istatistiklerine göre 2022 yılında 1-17 yaş grubunda en fazla çocuk ölümleri, dışsal yaralanma ve zehirlenmeler nedeniyle gerçekleşmiştir. Söz konusu nedenle hayatını kaybeden 1-17 yaş grubundaki çocuk sayısı, 2022 yılında bin 275 olduğu görülmektedir.

TÜİK (2023b) Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri Raporu incelendiğinde, çocuklar 11 yaş altı, 12-14 yaş ve 15-17 yaş olarak ve cinsiyete göre sınıflandırılmıştır. 2023 verilerine göre güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 537 bin 583 olduğu görülmüştür. Suça sürüklenen çocukların %39,8'i en yaygın olarak yaralama olayına karıştığı görülmüştür. Çocukların şiddet olgusunun içinde yer aldığı bu rapor açıkça gözler önüne sermektedir. Ayrıca rapora göre erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla yaralamanın daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu durum toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini de gözler önüne sermektedir. Ayrıca yaşa göre yaralama oranlarında da her iki cinsiyette de bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum şiddetin öğrenildiği ve sonraki yıllarda artış göstererek ve etkisini arttırarak devam ettiğini gözler önüne sermektedir.

Şiddet, sosyal olarak öğrenilen bulaşıcı bir olgudur (Kelleci, 2023). Vahip ve Doğanavşargil (2006) fiziksel şiddetin bireylerin yaşamındaki yaygınlığı ve etkileri konusunda çarpıcı bulgular sunmaktadır. Çalışma, psikiyatri

polikliniğine başvuran hastalarda fiziksel şiddet mağduriyetinin çocukluk ve evlilik gibi yaşamın farklı dönemlerinde sıkça yaşandığını ortaya koymuştur. Fiziksel şiddet mağdurlarının %63'ü çocukluk döneminde fiziksel kötüye kullanımı yaşamıştır. %62'si eşleri tarafından şiddete maruz kalmıştır. %42'si hem çocukluk döneminde hem de evlilikte şiddet görmüştür. %21'i yalnızca çocuklukta, %20'si ise yalnızca evlilikte şiddet yaşamıştır. %17'si ise hiçbir fiziksel şiddet deneyimi yaşamamıştır. Bu sonuçlar, psikiyatri polikliniğine başvuran bireylerin %83'ünün yaşamlarının bir döneminde fiziksel şiddet mağduru olduğunu ortaya koymaktadır. Şiddetin birey üzerindeki etkileri, yalnızca o anki fiziksel zararlarla sınırlı kalmayıp, ileri dönemlerde psikolojik ve psikiyatrik sorunlara yol açabileceği için önemli bir toplumsal sorun olarak ele alınmalıdır.

### **Erken Çocuklukta Şiddetin Temel Kaynakları**

Erken çocuklukta şiddetin öğrenilmesine yol açan temel şiddet kaynakları aile, okul ve akranlar ve teknolojidir:

#### **Erken Çocuklukta Aile İçi Şiddet**

Erken yaştaki çocuklar şiddete maruz kalma veya şiddete şahit olma ile aile içinde veya okul ortamında karşılaşabilmektedir. Çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailenin çocuğu koruması ve ona güvenli ortam sunması beklenirken çocuğu şiddet durumuna maruz bırakması yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun yaşamında risk faktörü oluşturmaktadır. Şiddete maruz kalma veya şahit olmanın hem çocukluk döneminde hem de yaşamın sonraki yıllarında çocuğun ve sosyal çevresindeki bireylerin yaşamında olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir.

Şiddete maruz kalan çocuklar şiddete uğramayı ve şiddet içeren davranışlar göstermeyi normalleştirebilir (Ayan, 2007). Şiddet mağduru ve şahidi olan çocukların evde küçük kardeşlerine, oyuncaklarına, okulda öğretmenleri ve akranlarına şiddet uygulama ve zorbalık yapma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Bu durum şiddetin bir döngü şeklinde yayılmasına ve farklı bireylere de yansımaya sebep olmaktadır.

Erken çocuklukta maruz kalınan şiddet erişkinlik döneminde farklı etkilerle ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2008). Bu etkiler erken gebelik, uyarıcı madde tüketimi ya da olumsuz okul yaşantısı olabilmektedir. Ayrıca şiddete maruz kalan çocuklarda intihara eğilim, depresyon ve asosyal davranışlarda artış görülmektedir (Fergusson ve diğ., 2008; Wegmnan ve Stetler, 2009). Erken çocuklukta maruz kalınan şiddet erişkinlikte kötü ebeveynlik, eşe istismar ve intihara eğilim riski taşımaktadır (Gomez, 2011; Tremblay ve diğ., 2004).

Çocuklar, bazı durumlarda şiddetin zarar göreni bazı durumlarda ise şiddetin faili olmaktadır (Clarke ve diğ., 1999; Gomez, 2011).

Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde şiddete maruz kalan çocukların erişkinlik döneminde psikolojik ilaç kullanımı arasında ciddi bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Uyarıcı madde tüketen erişkinlerle yürütölen bir başka araştırma da ise üç erkekten birisi ve iki kadından birisi erken çocukluk döneminde fiziksel ve cinsel şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir (Clarke ve diğ., 1999). Erken çocukluk döneminde şiddete maruz kalma ile eşe uygulanan şiddet arasında ilişkinin varlığını belirten bir araştırmada çocukları ya da eşleri üzerinde şiddete başvuran kişilerin çocukluk dönemlerinde şiddete maruz kaldıklarını ifade ettikleri görölmüştür (Gomez, 2011).

Sığınma evlerinde yaşayan kadınlarla yürütölen bir araştırmada şiddete maruz kalan kadınların çoğunluğunun çocukluklarında şiddete maruz kaldıkları sonra da çocuklarına şiddet uyguladıkları görölmüştür (Neugebauer 2000; Riggs ve diğ., 2000). Çocukluk dönemi travmaları ile ilgili yapılan bir araştırmada çocuklukta ihmal ve istismar öyküsü bulunan bireylerde fiziksel ve duygusal ihmellere ve aile içi şiddete maruz kalmak eş şiddetinin sürdürölmesinde bir risk olarak ifade edilmektedir (Webermann ve Murphy, 2019). Araştırmalar çocukluk çağı travma öyküsü olan kişilerin aile içi şiddete maruz kalma oranının da çok yüksek olduğunu göstermektedir (Fang ve Corso, 2008).

Aile içi şiddete şahit olan çocuklar ile ilgili bilgiler Tablo 1.de sunulmuştur (Holden, 2003):

**Tablo 1. Aile İçi Şiddete Şahit Olan Çocuklar**

<b>Tür</b>	<b>Açıklama</b>	<b>Örnek</b>
Gebeyken maruz kalma	Gelişmekte olan fetüsün aile içi şiddetten etkilenmesi	Rahimdeki fetüse saldırı, annenin çok korkması annenin fetüse zarar geldiğini hissetmesi
Müdahale etme	Çocuğun sözel ya da fiziksel olarak şiddeti durdurmaya çalışması	Durmalarını istemek, anneyi korumak
Kurban olma	Çocuğun olay anında sözel ya da fiziksel olarak saldırıya uğrama	Çocuğun kasten yaralanması, fırlatılan bir objenin yanlışlıkla çocuğa çarpması
Katılımcı olan	Çocuk, şiddet eylemine katılmaya zorlanır ya da bir şekilde dahil olur	Katılmaya zorlama, çocuğu ajan olarak kullanma, anneye alay etmeye katılma
Görgü tanığı	Çocuk saldırıyı doğrudan gözlemler	Saldırıyı izleme, sözel aşağılanma yapılırken orada olma
Duyuma	Çocuk saldırıyı duyar ancak görmez	Bağırmaraları, tehditleri ya da nesnelere kırılma seslerini duyma
İlk sonuçları gözlemleme	Saldırının o andaki sonuçlarını görür	Yara ya da sakatlık polis ambulans kırılmış eşya, yoğun duygulanım görme
Sonuçları deneyimleme	Saldırının bir sonucu olarak kendi hayatındaki değişimleri görür	Anne depresyonu, ebeveyn tutumunda değişim, babadan ayrılma taşınmayı deneyimleme
Hakkında duyma	Saldırı hakkındaki konuşmaları duyar	Saldırıyı anneden, kardeşten, bir akrabadan ya da başkasından öğrenme
Görünüşte habersiz	Bilgi alınan kişiye göre çocuk var olan şiddetten habersizdir.	Saldırıyı anneden, kardeşten, bir akrabadan ya da başkasından öğrenme.

Aile içi şiddete şahit olmanın çocukların gelişimine etkileri Tablo 2’de görülmektedir (Carlson, 2000).

**Tablo 2.** *Aile İçi Şiddete Şahit Olmanın Çocukların Gelişimine Etkisi*

Gelişim Alanı	Bebekler/Küçük Çocuklar	Okul öncesi çocuklar
Davranışsal	Mızımlık yapmak, yaygara çıkarmak	Agresyon davranış sorunları
Duygusal		Korku ve kaygı üzüntü anne için endişe, travma sonrası stres bozukluğu, olumsuz duygulanım
Fiziksel	Uyku ve yeme sorunu, gerginlik	Çok hareketli, talepkâr, bağımlı
Bilişsel	Algılamada sorun	Kısıtlı anlama, kendini suçlama
Sosyal		Yaşlılarıyla ve yetişkinler ile iletişim kurmakta zorlanma, bakım veren ile duygulu ilişki

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde, erken çocukluk döneminde şiddetin doğum öncesi anne karnında başladığı ve doğum sonrasında da hem anneye hem çocuğa yönelik devam etmesi durumunda çocuğun şiddete maruz kaldığı veya şahit olduğu görülmektedir. Bu durum çocuğun fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını doğrudan olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Çocuğun aile içinde deneyimlediği ve öğrendiği şiddet toplumda akranlarına uyguladığı şiddet olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca bazı durumlarda şiddet mağduru çocukların sessiz kaldığı ve okul ortamında da kendilerine uygulanan şiddeti normalleştirme ve zorbalığa uğrama ihtimallerinin olduğu da bir gerçektir.

### **Şiddet, Okul ve Akranlar**

Çocuğun ilk doğduğu çevresi yaşamın ilk yıllarında etkin rol oynarken ilerleyen yıllarda çocuğun gelişim ihtiyaçlarını karşılamada konusunda yetersiz kalabilmektedir. Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranları ile sağlıklı bir çevre oluşturarak çocukların gelişimlerinin doğal ve sağlıklı bir şekilde devam etmesine imkan sunar. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların öz bakım becerilerini geliştirme, kendini tanıması ve vücudunu da etkin bir şekilde kullanabilmesine yardımcı olur (Aral ve diğ., 2002). Çocukların akranları ile ilk deneyimlerini paylaştıkları yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Wood ve diğ., 2002).

Çocuklar akranları ile oyun oynarken gruba dahil olma becerileri ve benlik kavramlarının gelişimi de paralel olarak devam eder. Çocuklar yeteneklerini keşfederek sosyal bir bağlamda güçlü ve zayıf yönlerini tanıy ve gerçek sınırlarını keşfeder (Sevinç, 2004). Farklı kültürde yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında akranları ile olumlu etkileşimlerinin onların zihinsel (Doll ve diğ., 2003; Ladd ve diğ.,1997), fiziksel (Çetin ve diğ., 2002), sosyal duygusal (Beyazkürk ve diğ., 2007; Herrera ve Little, 2005; Szewczvk ve diğ., 2005) psikolojik (Gülay, 2009; Prinstein ve diğ., 2005) gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Buna karşın okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların akranları ile olumsuz etkileşimlerinin uzun ve kısa vadede sosyal duygusal (Brown ve diğ., 2001; Hay ve diğ., 2004; Hodges ve Perry, 1999), psikolojik (Hodges ve Pery, 1999; Kochenderfer ve Ladd, 1997); akademik ve zihinsel (Brown ve diğ., 2001; Cullertson-Sen ve Crick, 2005) problemlerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Akran ilişkilerinde sıklıkla görülmeye başlayan akran zorbalığının okul öncesi dönem çocuklarında yıkıcı etkileri görülmektedir (Gür ve diğ., 2020; Pric ve diğ., 2023). Akran zorbalığı saldırgan ile kurban arasında geçen, saldırganın kurbanı bilinçli bir şekilde baskısı altına aldığı ve sonucu sıkıntı ve acı ile sonuçlanan bir saldırganlıktır (Besnili ve Tanrikulu, 2021; Cunningham ve diğ., 2019; Finnegan ve diğ., 1998). Akran zorbalığı ile ilgili ilk bilimsel çalışma 1970 yılınca İskandinav ülkelerinin okullarında Dan Olweus tarafından gerçekleştirilmiştir (Olweus, 1980). Çocukların oyunları sırasında sıklıkla rastladığımız zorbalık sonraki yıllarda diğer saldırganlık türlerine ya da yetişkinlere yönelik tacize dönüşebilmektedir (Ergün-Başak ve Baştürk, 2019). Akran zorbalığı karmaşık süreçleri kapsamaktadır. Zorbalar ve mağdurlar farklı sosyal davranışlar göstermektedirler. Zorbalar mağdura zarar vermeye odaklanırlar (Gökler, 2009). Mağdurlar maruz kaldıkları ilişkisel, sözel veya fiziksel çevreden dolayı yalnız kalmayı tercih ederler. Zorbalar ise kurbanları korkutmak amacıyla daha fazla olumsuz davranış sergiler ve kendilerini güçlü hissetmek isterler.

Zorbaların arkadaşlık ilişkileri için çaba göstermesi de beklenmez (Gür ve diğ., 2020). Yapılan araştırmalar çocukların okul öncesi dönem, ilk ve ortaöğretimde zorbalık eğilimlerinin farklılık gösterdiği; mağdur, zorba ve tanıkların rollerinin değişen dinamikler karşısında anlaşılmasının önemli olacağını vurgulamaktadır (Gün ve Gültekin Akduman, 2022). Çocukların zorbalık davranışlarının oyuncak istemek, dikkat çekmek, gücünü göstermek ve istediği bir şeyi elde etmek gibi sebepler yatabilmektedir (Gür ve diğ., 2020). Okul öncesi dönemde bu davranışların zorbalık olarak nitelendirilmesi için bir defaya özgü yapılmaması, sıradan olan saldırgan davranışlarından farklı olması

gerekmektedir. Zorbalık günler, haftalar, aylar ve yıllar boyunca devam edebilen bir saldırganlık türüdür (Cunningham ve diğ., 2019).

Zorbalığı diğer tepkisel davranışlardan ayıran olgu gün dengesizliğinin var olmasıdır. Bir grup tek bir çocuğu hedef alabilir ya da büyük bir grup küçük bir çocuğu hedef alabilir. Bu dengesizlik psikolojik veya fiziksel olarak mağdurdan daha güçlü olma ve ona zarar vermedir. Zorbalar kurbanlarından üstün konumdadır (Pric ve diğ., 2023). Buradan hareketle okul öncesi dönemde psikolojik zarar verme, sosyal statü veya fiziksel güç farklılıklarının zorbalığa yol açan koşulları oluşturduğu unutulmamalıdır. Bu güç dengesizliklerini tanımak, sebeplerini araştırmak ve stratejiler geliştirmek zorbalığı önlemek için büyük bir önem taşımaktadır.

### **Şiddet ve Teknoloji**

Günümüzde teknolojik gelişmeler beraberinde birçok yeniliği getirirse de bireyler üzerinde bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Teknolojiye fazla maruz kalma, özellikle erken çocukluk çağındaki çocuklarda çok ciddi boyutlara ulaşan zihinsel ve fiziksel problem durumlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Ünal, 2022). Dijital oyunlar ve dijital içerikler aracılığıyla şiddete maruz kalmanın çocukların saldırganlık davranışlarını arttırdığı görülmüştür (Browne ve diğ., 2005). Çocukların izlediği çizgi filmler, dijital oyunlar, sosyal medya veya yetişkinlerin izlediği çocukların maruz kaldığı dijital içeriklerin içerisinde yer alan şiddet olgusu çocukların toplumsal şiddeti öğrenmede en riskli grup olduğunu göstermektedir (Uluç, 2002).

Şiddet hem fiziksel hem de medya ve teknoloji aracılığıyla sanal şiddet olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanal şiddet aynı zamanda siber şiddet olarak da bilinmektedir. Görünmezlik ve bilinmezliğin verdiği güvenle insanlar kendilerini olduklarından farklı tanıtabilmektedir. Bireylerin kendini farklı tanıtmaları ve kimliğini gizleyebilmesi, onlara istediklerini yapabilecekleri bir özgüvene sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu özgüven sonucunda yeni bir şiddet türü olarak ortaya çıkan sosyal medya şiddeti, insanları fiziki dünyadaki zorbalık ve şiddetten daha çok etkilemeye ve daha çok mağdur yaratmaya başlamıştır (Çınar, 2021). Video ve fotoğrafların çekilmesi, izinsiz paylaşılması, taciz edilmesi, alay edilmesi veya tehdit edilmesi siber şiddete örnektir ve sosyal medya aracılığıyla karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletlerin 2015 tarihli raporundaki verilere göre, kadınların erkeklere oranla sosyal medyada şiddete uğrama olasılığı erkeklere göre 27 kat daha fazladır (Şimşek, 2020). Bireylerin böyle bir durumla karşılaştığında yapması gerekenler ve başvurusu gereken merciler hususunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca

ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların ve gençlerin korunması ve eğitilmesi konusunda sorumluluk alması önerilmektedir.

## Sonuç

Erken yıllardan itibaren şiddete maruz kalma veya şahit olma çocuğun yaşamında yakın dönemde ve gelecek yaşantısında olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Çocuğun en yakın çevresi olan aile ve okul ortamının çocuk için güvenli alan sunması, şiddetten uzak bir şekilde yetişmesi adına önemlidir. Çokkültürlü toplumlarda farklılıklara saygı duyarak yetişen bireylerin sözel olarak kendini ifade ettiği ve şiddete başvurmadığı veya daha az başvurduğu bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukla birebir etkileşim içinde olan aile ve öğretmenlere şiddetten uzak nesiller yetiştirmek adına büyük sorumluluklar düşmektedir.

## Kaynakça

- Adams, J., Mrug, S., & Knight, D. C. (2018). Characteristics of child physical and sexual abuse as predictors of psychopathology. *Child Abuse & Neglect*, 86, 167–177. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.019>.
- Aral, N., Kandir, A., Yaşar, M.C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Ayan S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 8:206-214.
- Besnili, Z. N., & Tanrikulu, I. (2021). Development and validation of the preschool peer bullying scale-Teacher form. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1). <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.1>
- Beyazkürk, D., Anlıak, S., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Brown, W.H., Odom, S.L., Conray, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162- 175.
- Browne, K. D., and Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet*, 365(9460), 702–710.
- Carlson, B.E. (2000). Children exposed to intimate partner violence: Research findings and implications for intervention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 4, 321-342.



- Clarke J, Stein DM, Sobota M, Marisi M, Hanna L. (1999). Victims as victimizers physical aggression by persons with a history of childhood abuse. *Arch Intern Med.* 159:1920-1924.
- Coker, A.L., Smith, P. H., McKeown, R. E. ve King, M. J. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type: physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, 90(4), 553-559.
- Cullerton-Sen, C., Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160
- Cunningham, S., Goff, C., Bagby, R. M., Stewart, J. G., Larocque, C., Mazurka, R., Ravindran, A., & Harkness, K. L. (2019). Maternal-versus paternal perpetrated maltreatment and risk for sexual and peer bullying revictimization in young women with depression. *Child Abuse and Neglect*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.12.017>
- Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak, D.A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Çınar, Ö. (2021). Sosyal Medyada Şiddet. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 2(1), 37-44.
- Damka, Z. (2009). Sığınma evinde kalan şiddet mağduru kadınlar: anksiyete duyarlılığı, travmaya bağlı suçluluk, travma sonrası stres bozukluğu ve psikolojik belirtiler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doll, B., Murphy, P., Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 11
- Ergün-Başak, B., & Baştürk, E. (2019). Cyber bullying experiences of middle school students according to olweus' peer bullying model. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1). <https://doi.org/10.18039/ajesi.5208473-130>.
- Fang, X., Corso, P. S. (2008). Gender differences in the connections between violence experienced as a child and perpetration of intimate partner violence in young adulthood. *Journal of Family Violence*, 23, 303-313.
- Fergusson DM, Boden JM, Horwood LJ.(2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child Abuse Negl.* 32(6):607- 619.

- Finnegan, R. A., Hodges, E.V., Perry, D. G. 1998. Victimization by pers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076- 1086.
- Gómez, A. M. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: Child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate partner violence in young adulthood. *Youth & Society*, 43(1), 171-192.
- Gökçe Turan, S. (2022). Bölüm 8: Risk altındaki gruplar için erken çocukluk eğitimi politikaları. Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları (Editörler: Hülya Gülay Ogelman ve Seda Saraç). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2).
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gün, R. & Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1). <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Gür, N., Eray, G., Makinecioğlu, I., Siğirli, D., & Pınar Vural, A. (2020). The relationship of peer bullying with familial expressed emotion and psychopathology. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1). <https://doi.org/10.5455/apd.43917>
- Hay, D. F., Payne A., Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Herrera, M., Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 55, 77-90.
- Hodges, E. V. E., Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by pers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Holden, G.W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(3), 151-160.
- Kelleci, A. (2023). Aile içi şiddet ve şiddet döngüsü: Bir alanyazın derlemesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 87-97.
- Kochenderfer- B. J., Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychology*, 9, 59-73.
- Köse A., Beşer A., (2007). Kadının değiştirilebilir yazgısı "şiddet", *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 10(4), 114-121.

- Krug, Etienne G., Linsa L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthonoy B. Zwi and Rafael Lozano (ed.) (2002), World Report on Violence and Health Cevva: World Health Organization
- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., Co- leman, C. C. (1997). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103- 1118.
- Meyer, A ve Farrell A. (1998). Social skills training to promote resilience in urban 6th grade students: one product of an action research strategy to prevent youth violence in high risk Environments. *Education & Treatment of Children*, 21:4, 461-478.
- Michaus, Y. (1991). Şiddet, (Çev. Cem Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neugebauer R. (2000). Research on intergenerational transmission of violence: the next generation. *Lancet*. 335:1116-1117.
- Olweus, D. (1980). Familial and tempera- mental determinants of aggressive behavi- our in adolescents boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Pirc, T., Pečjak, S., Podlesek, A., & Štirn, M. (2023). Perceived Parenting Styles and Emotional Control as Predictors of Peer Bullying Involvement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4). <https://doi.org/10.26822/iejee.2023.304>
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24
- Riggs, D. S., Caulfield, M. B. ve Street, A. E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1289-1316.
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K.K., Wa- inwright, A.B. (2005). Attachment, tempera- ment and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Şimşek, B. (2020). Dijital şiddet mağduru bir kadın anlatıyor: 'Adıma 40 sosyal medya hesabı açıldı'. Erişim Adresi: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52834286>, Erişim Tarihi: 15.06.2020.
- T.C. Başbakanlık, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Tremblay RE, Nagin DS, Séguin JR, Zoccolillo M, Zelazo PD, Boivin M. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*.114: e43-e50
- TÜİK (2023a). Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Çocuk. 26.11.2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2023-53679> adresinden alınmıştır.
- TÜİK (2023b). Türkiye İstatistik Kurumu, Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri. 26.11.2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2023-53674> adresinden alınmıştır.
- TÜİK (2024). Türkiye İstatistik Kurumu, Ölüm ve Ölüm Nedeni İstatistikleri. 26.11.2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2023-53709> adresinden alınmıştır.
- Uluç, G. (2002). Toplumsal bir gruba yönelik şiddet türü: medya, şiddet ve çocuklar. *Selçuk İletişim*, 2(2), 4-11.
- Uysal, A. (2006). Aile içi şiddet içinde: Aile içi şiddet aile okulu eğitim kitabı, İzmir: Grafmat Basım ve Reklam San. Tic.Ltd.Şti. 30-35.
- Ünal, F. P. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital bağımlılığın alanyazın değerlendirilmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Ünsal, A. (1996). Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi. *Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6-7, 29.36.
- Vahip, I. ve Doğanavşargil, Ö. (2006). Aile içi fiziksel şiddet ve kadın hastalarımız. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (2), 107 - 114.
- Vlahovicova, K., Melendez-Torres, G.J., Leijten, P., Knerr, W., & Gardner, F. (2017). Parenting Programs for the Prevention of Child Physical Abuse Recurrence: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 20, 351–365. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0232-7>.
- Webermann, A. R., & Murphy, C. M. (2019). Childhood trauma and dissociative intimate partner violence. *Violence against women*, 25(2), 148-166.
- Wegman HL, Stetler C. (2009). A meta-analytic review of the effects of childhood abuse on medical outcomes in adulthood. *Psychosom Med*. 71(8):805-812.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), 72-88.
- Yetim, D. ve Şahin, E. M. (2005). Aile hekimliğinde kadına yönelik şiddete yaklaşım. *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 48-53.

## Yazar Özgeçmişleri

### Arş. Gör. Bahar DAĞ

Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimini Lüleburgaz'da tamamlamıştır. 2015 yılında Kepirtepe Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 2019 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden, 2021 yılında ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden mezun olmuştur. Mezuniyetinin ardından Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Lisansüstü Yüksek Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Şu anda Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora çalışmalarına devam etmektedir.

### Dr. Öğr. Üyesi Özlem DÖNMEZ

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi alanında 2016 yılında lisans derecesini aldı. Daha sonra Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam etti ve 2019 yılında “*Babasavar Annelik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Anne-Babaların Etkileşim Davranışlarının İncelenmesi*” başlıklı tezi ile uzmanlığını aldı. Yüksek lisans sürecinde 2017-2023 yılları arasında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda araştırma görevlisi olarak görevini sürdürmüştür. 2022 yılında Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda “*Erken Çocukluk Döneminde Fırsat Verici Ebeveynlik Programı'nın Etkililiğinin İncelenmesi*” başlıklı tezi ile doktora derecesini aldı. 2023 yılından itibaren Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. İlgi duyduğu araştırma konularından bazıları aile eğitimi, babasavar annelik, fırsat verici ebeveynlik, baba katılımı, farklı yaklaşımlar, doğa ve çocuk, psikolojik dayanıklılık, oyun, kültür ve sosyal becerilerdir.



# İHMAL MAĞDURU ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Nur ERDEM CEBECİ<sup>1</sup>, Feyza Nazan GÜNDÜZ<sup>2</sup>

## 1. Giriş

Bir çocuğun gelişimi henüz dünyaya gelmeden doğum öncesi süreçte anne karnında geçirdiği sürecin ardından doğumla birlikte özellikle yakın çevresindeki anne ve babası olmak üzere bakımından sorumlu kişilerin desteğiyle gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç annenin gebelik sürecinde kendine iyi bakması beraberinde bebeğini de koruma ve gelişimine destek vermeyi içermektedir. Doğum sonrası oluşan bu desteğin çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarının güçlenmesi bağlamında oldukça önemlidir. Çocuklar gelişim alanları gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda desteklenmelidir (Dubowitz, vd, 2005). Öte yandan, çocuklarını yetiştirirken bazı ebeveynlerin/bakımdan sorumlu kişilerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak onları ihmal edebildikleri görülmektedir (Sarı, 2010) ve bu bağlamda çocuk ihmali olgusuna öncelikle aile ortamında karşılaşıldığı söylenebilir. Bu hususta, çocuk ihmali kavramını “çocuğun bakımında sorumlu kişi/lerin onun yaşam için gerekli olan yeterli beslenme, korunma, güvenlik, eğitim, sevgi, saygı, sağlık gibi temel gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılanmaması olarak tanımlamak mümkündür (Şahin, 2009; Butchart ve Harvey, 2006). Dünya Sağlık Örgütü çocuk ihmalini; “Çocuğa bakmakla yükümlü kimselerin çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel gereksinimlerini karşılamada ihmal göstermesi; çocuğun beden ve ruh sağlığının veya bedensel, duygusal, sosyal ya da ahlaki gelişiminin engellenmesi” olarak tanımlamaktadır (WHO, 1999). Bu tanımda da görülmektedir ki çocuğa yönelik ihmal her gelişim alanında olumsuz etki yaratabilmektedir.

Bakım gerçekleştiren kişilerin ihmali sonucunda yeteri kadar sevgi, saygı, ilgi, şefkat göremeyen çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal yaşamında hasar oluşmaktadır. Bu durum soyut bir etki yaratmakta olup ilk bakışta zarar vermemiş gibi görünse de yaşam boyu sürebilecek bir değer, özsaygı ve benlik algısının zedelenmesine yol açabilmektedir. Bu da özellikle erken çocuklukla temellerinin atıldığı bu olguların zedelenmesi ve ileride tamirinin güç olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle çocuk ihmalinin tanımı ve türlerinin yaygınlığı, risk alanları toplum tarafından ele alınmalı ve çözüm yolları

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [nurcebeci@trakya.edu.tr](mailto:nurcebeci@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0001-5840-7653

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [feyzanazangunduz@trakya.edu.tr](mailto:feyzanazangunduz@trakya.edu.tr), Orcid no: 0000-0001-9505-8560

aranmalıdır. Her ne kadar çocuk istismarı kadar tespit edilmesi ve tanı konması güç olsa da, yargıya daha az taşınsa da, daha örtük bir konu olarak yer alsada (Pakiş ve vd., 2008; Bilgin ve Aydemir, 2013) günümüzde çocuk ihmali toplumsal sorunlar arasında incelenen konular arasındadır (Şahin, 2002; Polat, 2007).

Öte yandan ihmal ve istismar kavramlarının iç içe olgular olduklarını ve bir birinden bağımsız ortaya çıkmadıklarını belirtmek gerekmektedir. İhmal edilen ve istismar edilen grup iki ayrı grup değildir. En genel anlam olarak istismarı “çocuğa kasıtlı olarak yapılan kötü davranış” olarak tanımlamak mümkündür. İhmal ise çocuk için iyi olan veya olabilecek bir şeyin yapılmasıdır (Polat, 2007). Bu iki kavram sonuçlar boyutuyla farklılaşabilmektedir. (Straus ve vd.,2008) istismara uğramış çocuğun ihmali edilmiş çocuktan daha saldırgan davranabileceğini, ihmali edilen çocuğun ise daha fazla depresyon ve duygusal eksiklik eğiliminde olabileceklerini belirtmektedir. Birkaç ihmali türünün bir arada görülebmesinden dolayı (Gershater-Molko ve vd., 2003) bu türleri birbirinden ayırmadan bütüncül incelemenin daha işlevsel olacağı savunulmaktadır (Stowman ve Donohue, 2005; Beyazova, 2014).

Bu bağlamda, ihmali türleri duygusal ihmali, fiziksel ihmali, tıbbi ihmali, toplumsal ihmali, eğitimsel ihmali, cinsel ihmali olarak aşağıda sunulmuştur.

## **2. Çocuk ihmalinin türleri**

### **Duygusal ihmali**

Çocuğun bakımıyla sorumlu yetişkinlerin onun sağlıklı birey olarak gelişimini destekleyici psikolojik ve bilişsel koşulları sağlamaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Stowman ve Donohue, 2005; Rees, 2008; Ylittervo vd., 2023). Çocukların duygusal ihmali, fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmamasından, tutarlı sevgi ve bakım sağlanmamasına, açık düşmanlık ve reddetmeye kadar pek çok şekilde olabilir. Gelişmekte olan çocuklar üzerindeki zararlı etkiler de buna bağlı olarak çeşitlilik gösterir ve yaşa göre değişme eğilimindedir. Bebeklik döneminde fiziksel bakımın ihmali edilmesi en belirgin sonuçları doğurabilir ve gelişimsel gecikmeler de söz konusu olur. Okul öncesi dönemde çocuklarda ek olarak sosyal ve duygusal uyum bozuklukları görülebilmektedir. Daha büyük çocukların ise okulda davranış sorunları göstermesi muhtemeldir (Skuse, 1989).

Doğumdan itibaren çocuğa bakımı ile ilgili yeterli uyarının verilmemesi, çocuğun görmezden gelinmemesi, sevgi ve saygı gösterilmemesi, ilgiyle dinlenmemesi, verilen sözlerin tutulmaması, başarılarının önemsenmemesi, şefkatli bir tutum ve davranışlar gösterilmemesi duygusal ihmalin göstergeleri



olarak gösterilmektedir (Lewin ve Herron, 2007; Beyazova, 2014). Çocuğu yetiştiren aile bireylerinin ihtiyaç anında çocuğa sarılmamaları, sevgi göstermemeleri, çocukla duygusal bağ kurmamaları ve çocuğun psikososyal gelişiminde desteklememeleri duygusal ihmal kapsamında incelenmektedir. Duygusal ihmale, duygusal istismar ve fiziksel ihmalin de eşlik ettiği görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004) ve bu durumun çocukta en çok davranış problemlerine neden olduğu (Dubowitz ve vd., 2002; Young ve vd., 2011) belirtilmektedir. Öte yandan, Stoltenborgh ve ark., (2013) duygusal ihmalin kişisel yoruma açık olması sebebiyle tespitinin de güç olduğunu belirtmektedir. Duygusal ihmal önemli bir halk sağlığı sorunu olup bireyler ve toplum için yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Çocukluk döneminde ebeveynlerinden duygusal onay alan bireyler, yetişkin olduklarında bunu otomatik olarak kendi çocuklarına da aktarabilirler (Mbutitia ve Adeli, 2020). Ayrıca, soğuk" ebeveynlik deneyimleri duygusuz özelliklere sahip antisosyal gençler oluşturur. Bu şekilde karakterize edilen ebeveynlik, yoksulluk ve madde bağımlılığı sorunlarını berberinde getirebilir (Bisby vd., 2017).

### **Fiziksel ihmal**

Çocuğun bulunduğu ortamın güvenliğinin, temizliğinin sağlanmaması ve çocuğa yönelik tehlike unsuru olabilecek etmenlerin belirlenip ortadan kaldırılmaması fiziksel ihmal kapsamındadır. Fiziksel ihmal mağduru çocuk akranlarına göre yeterli kilo ve boy gelişimi endeksinin dışındadır, yetersiz beslenme ve uygunsuz temiz olmayan ev ortamı veya kalabalık ev ortamında ihtiyaçlarının ertelenmesinden dolayı kişisel gelişim dönemlerine uygun olmayan koşullar içinde yaşamak zorunda bırakılmaktadır (Şenkal, 2013; Polat,2016). Ayrıca bebeği ya da çocuğu hastanede ve benzeri yerlere bırakıp terk etmek, kaçmak ağır ihmal türüdür (Beyazova, 2014; Şahin, 2014). Evin sağlıksız koşulda donatılması, tehlikeli ilaç ve benzeri maddeler, kesici aletler bulundurulması, emniyetsiz kullanılan yakıcı aletler ve ısıtıcı aletler, kimyasalların yaşam alanında olması bebek ve çocuk için tehlikeli olduğundan fiziki ihmal kapsamında değerlendirilir. Yetersiz beslenme kadar aşırı beslenme de fiziksel ihmal kapsamındadır (Solarino ve vd., 2012). Fiziksel ihmalin gelir düzeyi düşüklüğü ve ekonomik yoksulluk ile ilişkili olduğuna vurgu yapılmaktadır (Carter ve Myers, 2007).

### **Tıbbi ihmal**

Tıbbi ihmal, çocuğa bakım verenlerin sağlık ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılamamasıdır (Ulukol vd.2014). Olası sonuçları açısından ele alındığında önemle üzerinde durulması gereken bir ihmal türü olarak ortaya çıkan tıbbi ihmal kavramı; çocuk için gerekli olan tıbbi bakımın temin edilmesinde

yetersizlik, çocuğun zarar göreceği biçimde temel sağlık bakımı gereksinimlerinin karşılanamaması ve devam ettirilememesi gibi durumlar olarak tanımlanmaktadır. Bazı tıbbi ihmal olguları, aile içi şiddet, yoksulluk, ebeveyn ruh sağlığı sorunları, ebeveynin uyuşturucu ve alkol kullanımı sonucunda aile işlevlerinin bozulması gibi nedenlerle ortaya çıkabilir. Bazı durumlarda ise ebeveynler veya bakım verenler tarafından çocuklar adına tıbbi tedavinin aktif olarak reddedilmesi sonucu gerçekleşmektedir. Buna ilişkin en yaygın örnekler, çocukların önlenabilir hastalıklar için aşılanmaması ve dini veya kültürel inanç nedeniyle geleneksel tıbbi bakımla tedaviden kaçınılması şeklindedir. Bu bağlamda, tıbbi ihmal fiziksel yaralanma, tıbbi hastalık veya akıl sağlığına ilişkin bariz belirtileri fark etmeme, akut bir hastalık için tıbbi yardım almayı geciktirme, bir doktorun tıbbi tavsiyelerini göz ardı etme, çocuğu sadece ciddi şekilde hastalandığında veya ölmek üzere olduğunda bir sağlık kuruluşuna götürme vb. şeklinde sıralanabilir. Kronik hastalığı olan çocuklar söz konusu olduğunda ise, bu kavram tıbbi tedavileri ihmal etmeyi, reçete edilen dozda ilaçları vermemeyi içerebilir. Hatta, bir çocuk kronik hastalığı nedeniyle okula devam edemiyorsa, bu da tıbbi ihmal kategorisine girebilir (Köseoğlu vd., 2021; STM Learning, 2024). Bunun yanı sıra, annenin gebelik boyunca yetersiz beslenmesi, zararlı madde, sigara, alkol kullanması veya düzensiz ilaç kullanması, sağlık kontrolünü yaptırmaması “intrauterin ihmal” yani henüz doğmamış bebeğin ihmali şeklinde açıklanabilir. Bir bebeğin anne karnındaki süreci doğum sonrası sağlığına da etki edebileceği vurgulanmaktadır (Polat, 2007; Schapiro, 2008; Beyazova, 2014). Çocuğun aşı takibinin yapılmaması, hastalandığında ilaçların uygun şekilde verilmemesi ve takibinin yapılmaması tıbbi ihmal kapsamındadır.

### **Toplumsal İhmal**

Eğitim, sosyal yardım, güvenlik ve sağlık gibi konularda çocuğun gereksinimlerini karşılama da sorumlu olan sosyal çevrenin ve devlet kurumlarının görevlerini tamamen ya da yeterince yapamamasıdır. Kamu yönetiminin bu konuda önemli sorumluluğu vardır. Sadece yasaların uygulanması ile değil aynı zamanda sosyolojik, kültürel, ekonomik, psikolojik, eğitsel ve dini boyutlarıyla ele alınması gerekli tedbirlerin alınması ve uygulanması gereklidir. Çocuğun ihmal ve istismarına yönelik sosyal politikalar oluşturmak ve uygulamak kamu yönetiminin başlıca görevidir. Konu ile ilgili hukuki yaptırımları uygulayacak, toplumsal bilinçlendirmeyi ve hassasiyeti oluşturacak ve kültürel dönüşümü sağlayacak güç kamu yönetimidir (Tunçer, 2018).

## **Eğitimsel İhmal**

Çocuğun davranışlarına biçim vermede, onda istenilen olumlu değişimler meydana getirmede eğitim kurumu olarak okul önemlidir. Çocuğun okula gidememesi, çocuğa ders çalışabileceği ortamın ve zamanın ayarlanmaması, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak değerlendirilebilir. Çocuklar okula devam edebilse bile aileler çocuklarının okul hayatıyla ilgilenmezler, başarısızlıklarından ya da başarılarından haberdar değildirler (Saltalı, 2021).

## **Cinsel İhmal**

Cinsel açıdan çocukların sömürülmesine karşı önlemlerin alınmaması ve korunmalarına yönelik tepkisiz kalınması ve çocuğun cinsel gelişimin önem gösterilmemesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çocuk 24 ayın bitmesi ardından cinsel kimliğine göre davranışlar gösteren çocuğun, yaşına ve kimliğine uygun şekilde davranışlar göstermemesi, uygun kıyafetlerin ve oyuncakların alınmaması cinsel ihmal olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde çocuğun cinsel ihmale ilişkin olumsuz durumlar ileriki dönemlerde davranış problemleri olarak ortaya çıkarmaktadır (Tunahan, 2021). Çocuklara verilecek eğitim çocukların kendi vücudunun farkına varabilmesi, kendini tanıyabilmesi, cinsiyet, cinsel kimlik ve istismarı önlemeye yönelik bir eğitim olmalıdır. Cinsel eğitim sayesinde birey hem kendi bedenine hem de karşı cinsin bedenine saygı duymayı öğrenmekte cinsellikle ilgili doğru bilgi ile donandığında yanlış bilgileri reddedebilmektedir. Cinsel eğitim konusunda çocuğun ihmal edilmemiş olması onu istismardan koruyacaktır (Karakartal, 2020).

Çocuk ihmal ve istismarının nedenleri çocuğun bakımından sorumlu kişilerin/ ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin düşük olması, ebeveynlerinin psikolojik sorunlarının olması, kendi içlerinde kişilik problemleri yaşayabildikleri gibi birbirleriyle olan ilişki sorunları, kendilerinin de geçmişlerinde ihmal mağduru olmaları, parçalanmış aile yapılarında çocuğun bakımında tek ebeveynin sorumlu olması olarak belirtilmektedir. İhmal ve istismar aile yapısı içinde kültürel, toplumsal, sosyal ve ekonomik temelli iç ve dış stres olarak değerlendirilmektedir (Baumrind, 1995). Bir aile açısından işsizlik, maddi yetersizliği, borçlanma dış stres kaynağı olabilmekteyken, ailenin çocuk yetiştirmede bilgi yetersizliği iç kaynaklı stres kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ebeveynler, zihinsel veya duygusal güçlük yaşayabilmekte ve bu da çocuk ihmalini tetikleyebilmektedir. Bazı ebeveynler kendi çocukluk döneminde aile bireyleri ile güvenli ilişki bağı kuramamış ve bu sebeple kendi tecrübelerindeki olumsuz etkileri çocuklarına karşı yaklaşımlarında sergileyebilmektedir. İhmale uğrayan bireylerin, bir kısır döngü yaratarak çocuklarını ihmal eden ebeveynlere dönüştükleri belirtilmektedir (Tyler ve vd., 2006;

Şahin, 2002). Bu haliyle, çocuğun ihtiyaçlarını anlamada ve duygusal ipuçlarını algılamada, yorumlamada, çocuğa empatiyle yaklaşımda ve ona uygun uyaran sağlamada zorluklar yaşayabilmektedirler (Hildyard ve Wolfe, 2007; De Paul ve Guibert, 2008). Bu tür ebeveynlerin çocukluk döneminde kendilerinin de ihmal edilmiş olmalarından dolayı, ağır duygusal yoksunluk yaşadıklarına, buna bağlı olarak da yoğun değersizlik duyguları ve çeşitli karakter bozukluklarının ortaya çıktığına vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli birey olarak doğan bebeğin ebeveynleri tarafından reddedilmesi istenmeyen gebelik sonrası doğan çocuğun kabul edilmemesi, doğan bebeğin cinsiyetinin ebeveynlerinin tercihi dışında oluşunun ona yönelik tutumunda ihmale sebep olduğu belirtilmektedir (Finkelhor, 1994).

### **3. İhmal Mağduru Çocukların Desteklenmesi**

İhmale müdahale; çocuğu güvende tutmak, çocuğun gelişimini desteklemek, aile içi ilişkileri ve işlevselliği iyileştirmek olarak tanımlanabilir (Sudiyanto, 1995). Çocuğa yönelik ihmal davranışının azaltılabilmesi ve ortadan kalkabilmesi için çeşitli politika girişimleri dizayn edilmelidir. Nüfusun geniş kesimlerini ele alarak özellikle de çocuklarına asgari düzeyde yeterli bakım sağlayamayan ailelerle ilgilenilmeli ve onların sosyal koşullarını arttırıcı önlemler alınmalıdır. Bu aileler için hayatta kalmanın ötesine geçerek daha iyi yaşam standartlarına sahip olmalarını destekleyici müdahalelere de ihtiyaç vardır. Politika yapıcılar uygun fiyatlı çocuk bakımı ve fırsatların artırılması gibi konuları çözüme kavuşturmalıdır. Buna ek olarak, yeterli düşük gelirli konut arzının artırılması, kronik olarak yoksullaşan ailelerin en büyük sorunlarından birine çözüm getirecektir. Sosyal hizmet kurumları, ev yönetimi ve ebeveynlik becerilerini artırmak için gerekli somut ve yardımcı profesyonel hizmetleri uzun süreli olarak sağlamalıdır. Ayrıca ihmal mağduru çocukların desteklenebilmesi için, aileye odaklanmak, ruhsal sağlık hizmetlerinin yeterli olması, madde bağımlılığı tedavisi, somut hizmetler, ev içi hizmetler, erken çocukluk dönemi boyunca süren erken müdahale programları, topluluk destekleri ve sosyal ağlar kamu yönetimi tarafından sağlanmalıdır (Nelson vd., 1993). İhmale müdahale; aileye odaklanma, ruh sağlığı hizmetleri, madde bağımlılığı tedavisi, sunulacak somut hizmetler, ev içi hizmetler, erken çocukluk dönemi boyunca erken müdahale programları ve topluluk destekleri ile desteklenmelidir.

#### **Aileye odaklanma**

Ebeveynler kendi eksikliklerinden kaynaklanan hayal kırıklıklarının tüm yüklerini stresle çocuklarına yöneltiyorlar. Ailelere çocuk gelişimi ve ebeveyn

kişilikleri konusunda destek ve yardımcı eğitim programları düzenlenmelidir. Çocuğun refahının tüm aile biriminin refahıyla bağlantılı olduğunu kabul etmek önemlidir. Bu nedenle, aile sistemi en iyi şekilde bütünsel olarak değerlendirildiğinde ihmal sorununa neden olan birçok faktör rahatlıkla anlaşılabilir. Ailelere bakıcı rollerinde destek olmak ve yardımcı olmak önemlidir ve bu doğruluda politikalar geliştirilebilir (Darie, 2016; Berry vd., 2003).

### **Ruh Sağlığı Hizmetleri**

Ebeveynlerin, ruhsal problemleriyle başa çıkmalarına destek olmak ve yaşadıkları ruhsal problemlerden dolayı artık sahip olamadıkları toplumsal rolleri tekrar elde etmelerini sağlamak, meydana gelebilecek diğer ruhsal problemleri önlemek için yapılan çalışmaların tümü, toplum ruh sağlığı hizmetleri olarak ifade edilebilir. Ebeveynlerin, özellikle annelerin ihmal konusunda desteklenmesi oldukça önemlidir. Anne depresyonu olarak da bilinen maternal depresyon, çocukluk çağındaki depresyona birincil katkıda bulunan etkidir. Bu nedenle, tedavi ve yönlendirme annelerin ebeveynlik becerilerini artırmaya yönelik somut bir eylem olabilir. Ayrıca, depresyonda olan annelere yönelik bireysel ve/veya grup danışmanlığı, ebeveynliklerinden ziyade kendi depresyonları veya duygularıyla ilgili danışmanlık, anneler tarafından destekleyici ve yararlı olarak görülmekte ve diğer hizmet unsurlarına uyumunu ve katılımını artırmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca ruhsal bir hastalığın mevcut olduğu ailelerle çalışırken, hizmet sağlayıcılar ruhsal hastalığı olan aile üyesine bakım ve destek sağlamada aileyi temel bir araç olarak kullanmalıdır. Ayrıca, aile içindeki bağlantıları yeniden kuran ve çatışma miktarını azaltan aile müdahaleleri uygulanmalı, böylece ailenin tüm üyelerine sunulan destek miktarı artırılmalıdır. Böylece aile ve bireysel terapi ile ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi yeniden sağlıklı bir şekilde kurulabilir (Özpolat, 2023; Berry, vd., 2003; Darie, 2016).

### **Madde Bağımlılığı Tedavisi**

Madde bağımlılığının sebebi 'benlik problemleri, kötü çevre koşulları, uyumsuzluk, çevre etkisi, ego zayıflığı ve stres' olarak değerlendirilmektedir. Ailede madde bağımlılığı olan kişi ya da kişiler var ise çözüme kavuşturulması ihmal davranışının ortadan kaldırılması için önemlidir. Madde bağımlılığı tedavi edilebilir bir halk sağlığı sorunudur. Madde bağımlısı bireylerde hiçbir şeyin işe yaramayacağına dair olumsuz algıları hafifletmek ve tıbbi ve psikolojik açıdan destek vermek önemlidir (Gökler, vd., 2008; Berry, vd., 2003).

## **Somut Hizmetler**

Somut hizmetler aslında sosyal hizmetlerin bütünü olarak değerlendirilebilir. Sosyal hizmetler, toplumdaki mevcut ortalama yaşayış ve algılayış seviyesine kişilerin ellerinde olmayan sebeplerle ulaşamaması durumunda sosyal veya ekonomik yönlerden kişilerin desteklenmesidir. Bu hizmetler; parasal olabilir ya da mal- malzeme yardımı, rehberlik, yönlendirme, psikolojik destekleme gibi hizmetlerdir (Bingöl, 2015). Yoksulluk genellikle ihmal ile ilişkilendirilir çünkü yoksulluk ve yoksul ortamlar ebeveynler ve bakıcılar için inanılmaz stresler yaratır. İhmal söz konusu olan aileler genellikle yetersiz konut, yoksulluk, işsizlik, kreş bulunmaması veya kreşe ulaşım problemleri gibi dizi engel yaşarlar. İhmal konusunun en aza indirilebilmesi açısından bu ihtiyaçları karşılamak son derece önemlidir. Ancak birçok tedavi modeli ve uygulayıcısı hala ailelerin somut ihtiyaçları ve sosyal eşitsizlikler yerine ebeveynlik durumuna odaklanmaktadır. Ailenin belirlenen önceliklerini karşılamak için dış kaynakların başarılı bir şekilde harekete geçirilmesi, ailenin umutsuzluğunun, direncinin ve profesyonel yardımcılarına olan güvensizliğinin üstesinden gelmeye yardımcı olur (Berry vd., 2003).

## **Ev İçi Hizmetler**

Aileler evlerinde daha rahattır, bu da öğrenmeye ve paylaşmaya daha açık oldukları anlamına gelir. Ayrıca, ev ortamında öğretilen beceriler daha etkilidir, çünkü ailenin bunları dışarıda öğrenerek evde hatırlayıp tekrar uygulamasını gerektirmez. Evdeki sunulacak hizmetler, tıbbi bakım ile sosyal destek arasında değişmelidir. Evde bakım, bireyin yaşamını etkileyen olumsuz durumun en aza indirgenmesini amaçlayan kapsamlı bir hizmet modelidir (Aslan vd., 2018).

## **Erken Çocukluk Dönemi Boyunca Erken Müdahale Programları**

Erken çocukluk döneminde yapılan yatırımlar bir toplumun geleceğine yapılan yatırımlar olarak görülmektedir. Erken müdahale programlarının, çocukların başarılarının artmasına, özel eğitime duyulan gereksinim azalmasına, eğitim ve gelir düzeyinin artmasına ve suç işleme oranlarının azalmasına kadar çok birçok etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynleri erken müdahale programlarında aktif rol alan çocuklar, ebeveynleri dahil olmayan çocuklara kıyasla daha iyi gelişimsel sonuçlar göstermektedir. İhmal edilmiş çocuklar için özel olarak tasarlanmış terapötik aktivitelerle uyarım, kültürel zenginleştirme ve motor becerileri ile sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlayan çocuk bakım programlarının, çocuğun işlevselliği ve ebeveynler tarafından tekrarlanan kötü muamelenin önlenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır (Kartal, 2017; Berry vd., 2003).

## **Topluluk Destekleri**

Bireyler çeşitli sosyal sistemlerden oluşan bir çevrede doğar ve büyürler. Sosyal sistemler aile, eğitim, inanç, siyasal, ekonomik ve iş yaşamı şeklinde sıralanabilir. Bireyler bu sosyal sistemler aracılığıyla başka bireylerle çeşitli etkileşimler kurar. Bu etkileşim süreçleri pozitif ve negatif olabilir (Görmüş, vd.2023). Yukarıda belirtilen müdahalelerin çoğu, problem fark edilip devlet desteği ile vaka çalışanları danışanlarıyla güven ve empati ilişkisi kurduğunda en etkilidir. Bu beceriler önemli olsa da, ailelerin uzun vadede kendi kendine yetebilmelerine yardımcı olmazlar. Bu nedenle, ailelerin profesyonel çalışma ilişkisinin dışında destek ağları kurmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olmak da aynı derecede önemlidir. Sosyal beceri eğitimi, iletişim eksikliği olan aileler için faydalıdır. Beceriler, ebeveynleri tanımak ve uygun şekilde eğitmek çocuklarının duygularına yanıt vermeleri konusunda onları daha fazla motive edecektir. Bu da çocuk-ebeveyn etkileşimlerini arttıracak ve evde daha fazla sıcak ortam oluşacaktır. Ebeveynlere önce kendi duygularını tanıtmayı öğretmek ve daha sonra da onların bu durumu fark etmelerini sağlamak önemlidir. Ebeveynler çocuklarının duygularına karşı duyarlı olmalıdır. Bunu sağlamak için aileler kendilerini içinde iyi hissedecekleri topluluklara katılmaya teşvik edilmelidirler (Darie, 2016; Berry vd., 2003).

## **4. Çocuk İhmalinin Dünyada ve Türkiye’de yaygınlığı**

Çocuk ihmalinin kimi zaman istismar ile birlikte görülebildiği, hatta istismardan yaklaşık on kat fazla görülebildiği, yoğunlukla yoksul çocukların ihmale maruz kaldığı ancak yine de bütün sosyal sınıflarda karşılaşılabildiği bilinmektedir (Küpeli ve vd., 2003). İnsan Hakları Derneği (2008) her yaşta çocuğun çocuk ihmaline maruz kaldığı ancak erken yaşta kilerin daha savunmasız olması ve bu olguların açığa çıkmasının güç olması sebebiyle onların hayatını yitirmeleriyle sonuçlandığını rapor etmektedir. Clement ve ark (2016) küçük yaşta çocuklarının ihmal mağduru olma oranının ergenlik dönemi çocuklara göre daha yüksek olduğunu ve on yaşın altındaki küçük çocukların fiziksel ihmale maruz kaldığını belirtmektedir.

### **Dünyada yaygınlığı**

UNICEF’in çocuk istismar ve ihmaline yönelik raporuna göre, sorunun hem gelişmiş hem gelişmekte olan ülkelerde karşılaşılabilen bir sorun olduğu, verilere göre endüstrileşmiş ülkelerde her yıl istismar ve ihmal nedeniyle 3500 çocuğun hayatını kaybettiği belirtilmektedir (UNICEF, 2003).

Straus ve Savage, (2005) on yedi ülkeyi kapsayan ve çalışmada genel ihmal oranını % 16 olarak belirtmiş ve yine aynı çalışmada ihmal oranının

erkeklerde, kızlara oranla daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Stoltenborgh ve ark., (2013) meta-analiz çalışmasında, tüm dünyada çocuğa yönelik fiziksel ihmal oranını %16,3 ve duygusal ihmal oranını %18,4 olarak belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Stoltenborgh ve ark., (2013) toplam yedi yüz doksan beş çalışmaya ait verilerin değerlendirildiği bir meta-analiz çalışmasında ise, fiziksel ihmal oranının Kuzey Amerika kıtasında %19,2, Avrupa kıtasında %6,5 olarak tespit edilirken, duygusal ihmal oranının Kuzey Amerika'da %14,5, Asya'da %30,1 olarak tespit etmişlerdir.

Amerikan ulusal kayıtları 2012 yılı verilerine göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların %78,3'ü ihmal mağduru olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde çocuğa yönelik kötü davranış çeşitleri arasında en yaygın olan ihmal olduğu belirtilmektedir (Berry ve ark., 2003; Logan-Greene ve Jones, 2015). İngiltere'de Çocuğa Yönelik Kabalığın Önlenmesi adlı örgütün verilerine göre, çocukların %13,3'ü ihmale maruz kalmaktadır (NSPCC, 2013) ve bu oranların %6'nın fiziksel ihmal, %5'nin denetimsel ihmal olduğu tespit edilmiştir (May-Cahahal ve Cawson, 2005). Hollanda'da Ulusal Çocuk Koruma Sistemi verilerine göre fiziksel ihmal oranı %10,22 ve duygusal ihmal oranı ise %19,8'dir (Euser ve vd., 2013).

Çocuk ihmaline yönelik yapılan çalışmaların bulguları bu sorunun global bir soruna işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir. Çocuk istismar ve ihmali Dünya Sağlık Örgütü (2014) tarafından uluslararası bir sorun olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2014).

### **Türkiye'deki yaygınlığı**

Dünyadaki yaygınlığının yanı sıra Türkiye'de kayıtlara geçmiş istismar ve ihmal olgusuna yönelik sistemli bir karşılaştırma ve inceleme bulunmadığı (Bahar ve vd., 2009) ve ölümle ya da ağır yaralanmalarla sonlanmadığı sürece ihmalin göz ardı edildiği savunulmaktadır (Pakiş ve vd, 2008). Güler ve ark. (2002) araştırmalarında çalışmaya katılan annelerin çocuklarını duygusal açıdan ve fiziksel açıdan istismar/ihmal ettiklerini belirlemişlerdir. Özcan (2010) ihmal ve istismarın çocuklar üzerindeki psikolojik ve bedensel etkileri incelediği çalışmasında, çocukların %97,0 oranında ihmal, %67,8 oranında duygusal istismar, %42,1 oranında fiziksel istismar ve %39,1 oranında ekonomik istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Pişi (2013) istismar ve ihmal mağduru çocukların psikolojik ve sosyal özelliklerini incelediği araştırmada ergenlik dönemindeki içe kapanık kişilik özelliği sergileyen çocukları arasında evi terk etme, eğitim hayatına devam etmeme, zararlı madde kullanımı ve parçalanmış aile oranının yüksek olduğunu bulmuştur. Çocukların içinde buldukları ortamda yüksek kaygı düzeyi ve korku duygusu yaşadıkları, karşı cinse yönelik



olumsuz duygu sergiledikleri ve suçluluk duygusuna sahip olduklarını tespit etmiştir (Pişi, 2013).

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF'in Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddete yönelik 2008 yılı araştırma bulguları, Türkiye'de yaşayan 7-18 yaş çocukların %25'inin ihmal mağduru olduğunu belirtmektedir (UNICEF, 2010; UNICEF, 2011).

Ayrıca günümüzde göç etme durumu yaşamak zorunda olan veya bırakılan çocuklar sağlık sorunu, beslenme yetersizliği, eğitim hakkından yararlanamama gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Aydın vd., 2017). Bunun yanı sıra özellikle erken çocukluk döneminde kontrolsüz bir şekilde maruz kalınan ekran süresinden doğabilecek teknoloji bağımlılığı, anti-sosyal davranış, şiddet içerikli modelleme, erken cinsel uyarılma, dil ve okuma becerilerinde gecikme veya gerileme, uyku bozukluğu gibi sorunlar oluşturmaktadır (Akbulut, 2013; Ulus, 2018). TUIK (2018) verilerine göre, Türkiye'de internet kullanımına yönelik güncel araştırma verileri 16-74 yaş arasını içermektedir, henüz erken çocukluk dönemine ilişkin veri bulunmamaktadır.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Refah düzeyi daha yüksek ülke sıralamasında önde olmak için çocuk ihmal ve istismarı üzerinde etkili ve kalıcı çalışmalar yapmak kaçınılmaz bir gerçektir. Çocuk ihmal ve istismarının tanımı ve önlenmesine yönelik çalışmalar çok yönlü bir paradigmadır. Konunun üstesinden gelmek için tek yönlü değil, çocuk, aile ve toplum tabanında bir sacayağı gibi birbirini destekler nitelikte bütüncül bir çalışma gerekmektedir. Ebeveynlere çocuklarına nasıl davranmaları, disiplin veya eğitim konusunda nasıl yaklaşımlarına yönelik eğitim, maddi destek verilmeli. Aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek, ailenin ve çocuğun sağlıklı gelişimini sağlamak, sağlıklı ebeveynlik uygulamaları ve ailelerin ihtiyaç duydukları hizmetlerin koordinasyonunu sağlamak ihmalin önlenmesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, çocuklar neyin sevgi göstergesi, neyin şiddet, neyin ihmal ve istismar olabileceği hususunda bilgilendirilmeli ve güvenlikleri için gerekli olan beceriler onlara kazandırılmalıdır. Bu şekilde çocuğun maruz kaldığı olumsuz bir durumda kendini korumaya almasına yönelik temel eğitim verilmeli, tanımadıkları veya tanıdıkları bile olsa izin vermeden sarılma, öpme veya rahatsız edici başka davranışlara karşı dur diyebilmesi gerektiği çocuğa anlatılmalıdır (Yiğit, 2005). İhmal ve istismarın önlenmesi aile içi iletişimin artırılması için programların oluşturulması önerilmektedir (Cox, 1998). Sonuç olarak; çocuk ihmalinin önlenmesinde kurumlar, hekimler, sağlık çalışanları, aileler ve toplum bilinçlendirilmelidir.

Ailelere ve çocuklara gereken sosyal destek sağlanmalı ve ihmalin önlenmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Toplumda çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık oluşturmak medya araçları kullanılarak kitlelere ulaşılabilir. Kamu spotları oluşturularak, toplumsal kampanyalarla toplumun bilinçlendirme çalışmaları yürütülmelidir.

Bu bölümün hedef okuyucularının aileler ve öğretmenler olması niyetiyle çocuklarla daha kaliteli, birbirleriyle iletişim halinde olabilecekleri ve daha farklı uyarılarla da (çizgi film, atasözü, fıkra .. vb) geliştirebilecekleri P4C (Çocuklar/Toplumlar için Felsefe) uygulama örnekleri sunulmuştur. Etkinlik 1 felsefi soruşturma oturumunun basamaklarını ve örnek soru-cevapları içermektedir. Etkinlik 2 ise etkileşimli kitap okuma etkinliği içermektedir. İşbirliği, saygı, arkadaşlık, yardımlaşma, değerler, saygı gibi temaların işlendiği çocuk kitapları ve çizgi filmlerin çocuklarla birlikte eleştirel düşünme becerilerini de destekleyici şekilde ele alınması onları hem sosyo-duygusal hem de entelektüel açıdan destekleyecektir. Bu anlamda çocuğun yetiştirildiği çevrenin her yönden zenginleştirilmesi oldukça önemlidir.

Aşağıda okul öncesinde aileler ve öğretmenlerin evde veya sınıf ortamında çocuklarla birlikte kaliteli ve nitelikli zaman geçirmek amacıyla hazırlanmış bir tane P4C (Çocuklar/Toplumlar için Felsefe) uygulama örneği bir tane de etkileşimli kitap okuma örneği sunulmuştur.

### **Etkinlik 1: Resimli Çocuk Kitapları Vasıtasıyla Çocukla Etkileşim Etkinlik planı**

#### **Felsefi soruşturma oturumu**

**Ders:** Felsefi Soruşturma Oturumu

**Kolaylaştırıcı:**

**Uyaran Adı:** Elmer ve Su Aygırı

**Tarih:**

**Saat:**

**Soruşturma süresi:** 20 dk

**Uyaran kaynağı:** Kitabın kapağı ve Fil

**Yaş:** 5

**Kavramlar:** Arkadaşlık, yardımlaşma **Felsefe Alt Dalı:** Ahlak Felsefesi

#### **Kazanım/lar:**

- Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.
- Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

#### **Sosyal ve Duygusal Gelişim:**

- İnsanları olduğu gibi kabul etmenin gerekliliğinden bahseder
- Arkadaş olmanın güzel yanlarını söyler

- Arkadaş seçiminde nelere önem verdiğini söyler

### **Planlama ve Hazırlama:**

Öğrenciler U şeklinde yere oturur. Kolaylaştırıcı isimlerini sorar ve ilk tanışma gerçekleşir. Kolaylaştırıcı “Biz buraya felsefe yapmaya geldik. Felsefe ne demek biliyor musunuz?” diye sorar. “Hayır” cevabı gelince “soru sormak ve soru sormayı öğrenmek” diye cevap verir. Kolaylaştırıcı hikaye kitabını onların da görebileceği şekilde tutar ve kitabı okumaya başlar.

#### ● **Açıklık getirme:**

“Rengârenk fil Elmer, Aslan ve Kaplan ile dostça sohbet ederken üç tane kızgın fil geldi. “Elmer” dedi bir tanesi, “Su aygırları buraya geldiler. Bundan sonra bizimle yaşayacaklarmış.” “Onlara gitmelerini söyle Elmer” dedi ikincisi. “ Burada hem onlara hem bize yer yok.” “Ya gitmek istemezlerse?” diye sordu Elmer. “Onları zorlayacağımızı söyle” dedi üçüncü fil. “Hımmm” dedi Elmer. “Gidip onlarla konuşayım.”

#### ● **Özetleme:**

Kolaylaştırıcı: *Elmer, Aslan ve Kaplan ile sohbet ederken üç tane kızgın fil gelir ve su aygırlarının geldiğini, artık onlarla yaşayacaklarını ama burada hem onlara hem de fillere yer olmadığını söylerler Elmer’den onlara gitmelerini söylemesini isterler. Elmer da gidip onlarla konuşacağını söyler*

Şimdi sorumu soruyorum: “**Elmer su aygırlarına gitmelerini söylesin mi, söylemesin mi?**” **Neden?**

Ada: “Söylesin”

Kolaylaştırıcı: **Neden?**

Ada: Çünkü Elmer fillere söz verdi gidip konuşacağı için.

Nihan: “Söylemesin”

Kolaylaştırıcı: **Neden?**

Nihan: Çünkü hiç suları kalmamıştır. Onların yaşaması için buradaki suya ihtiyacı vardır.

#### ● **Karşıt görüşlerin çarpıştırılması:** (en güçlü fikirler alınır)

Kolaylaştırıcı: Ada’nın ve Elmer’in söylediklerini özetler ve **Ada’nın görüşüne mi yoksa Nihan’ın görüşüne mi katılıyorsunuz?** Diye sorar.

Nihan a katılanlar ve Ada ya katılanlar oldu ve onlara neden diye sordu?

Kolaylaştırıcı: **Peki kim sizlerle evinizi paylaşırsınız?** Sorusunu yöneltti

Sınıf: Kardeşimle, ablamla, annemle, tanıdıklarımızla, herkesle.. diye cevapladı

Kolaylaştırıcı: **Neden tanıdıklarımızla paylaşırsınız?**

Ada: Herkesle paylaşamayız. Bize zarar verenle, kötü davrananla paylaşamayız. Herkesle paylaşamayız

Kolaylaştırıcı: **Kimlerle yiyeceğimizi paylaşırız?**

Ada: İyy diyenle paylaşamayız. İyy demek beğenmemek demektir.

X: Herkes bizim misafirimiz olabilir

Y: Sadece anne babamızla

X: Ağbimizle

Z: Çünkü bizim ailemiz olduğumuz için

Ahmet: Hayvanlarla paylaşabilir.

Misafirle paylabiliriz

● **Yankılama**

Kolaylaştırıcı: **Misafir ne demek?**

Ada: eve gelen misafirdir. Eve gelenle yemeğimiz paylaşırız.

Kolaylaştırıcı : **Biz misafirlerimize nasıl davranmalıyız?**

İyi

Kolaylaştırıcı : **Neden?**

● **Değerlendirme:**

Yere uzandılar ve bugün Elmer'ın hikayesini okuduk diyerek soruşturmayı özetledi ve sınıfa gitmelerini sağladı.

**Etkinlik 2:**

**Ders:** Etkileşimli Kitap Okuma Oturumu

**Kitap Adı:** Elmer'ın Özel Günü

**Etkinlik Türü:** Türkçe-Dil Etkinliği

**Saat:** 10:30

**Uygulama süresi:** 20 dk

**Yaş:** 5

**Kavramlar:** İşbirliği

**Materyaller:** Kesilmiş kağıtlar, kuru boyalar, prit

**Sözcükler ve Kavramlar:** Eş, aynı, benzer, farklı,

**Bilişsel Gelişim:**

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.

- Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

**Dil Gelişimi:**

- Sözel yönergeleri yerine getirir.

- Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.
- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.
- Görsel materyalleri inceler.
- Görsel materyalleri açıklar.

### **Sosyal ve Duygusal Gelişim:**

- Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.
- İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

### **Motor Gelişimi:**

- Kalem doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar.

### **Planlama ve Hazırlama:**

Bu etkinlik 15 çocuk ile yapılması planlanmıştır. Bu kitabın amacı çocuklara birbirimizin farklı özellikleri olabileceğini ve bu halinle sen olduğunu ve bu halinle güzel olduğunu anlatmak amaçlanmıştır. Sınıfın arka kısmındaki halı da kitap okunacak şekilde ve masalarda yapılacak şekilde planlanmıştır. Sıkıldıkları gözlemlendiğinde; Sizce Elmer nerededir? Sizce yaşlı fil hangisidir veya birlikte hadi bir fil sesi çıkaralım gibi sorularla kitaba çekmeye çalışılabilir.

### **Öğrenme Süreci:**

Okunmadan önce; (uygulayıcı, öğretmen, anne, baba veya bakımdan sorumlu kişi olabilir)

Uygulayıcı: “Bir zamanlar bir fil sürüsü vardı. Bu sürüde genç filler, yaşlı filler, uzun boylu, kilolu ve zayıf filler yaşardı ve bütün fillerin rengi aynıydı, gri. Oysa sürünün en komik fili Elmer rengarenkti ve diğerlerinden çok farklı görünüyordu. Hiç rengarenk fil olur mu demeyin. Elmer’in sürprizlerle dolu hikayesi sizlere farklılıkların güzelliklerini anlatacak...”

“**Elmer’in Özel Günü**” adlı çocuk kitabı okunur. Okuma sırasında da bazı sorular sorulur:

Uygulayıcı: **Geçit töreni ne demek? Biliyor musunuz?**

Nihan: Annemle katılmışım ben.

Uygulayıcı: **Bayramlarda hiç çarşıda buldunuz mu? Bayraklarla insanlar yürür. Bando marşlar çalar. Askerler yürüyüş yapar.**

Ada: Evet askerler vardı. Bayraklar vardı

Uygulayıcı: **Özel gün ne demek?**

Sınıf: Şeker bayramı, Atatürk ölüm yıldönümü, doğum günü,

Uygulayıcı: **Elmer diğer hayvanları da geçit törenine katılmaya davet etti. Sizce neden? Amacı neydi?**

Nihan: Çünkü filler çok ses yaptığı için

Ada: Hepsi gürültü yapınca, onlar gürültü yaptığı için herkes katılsın ve kimse rahatsız olmasın diye

**Uygulayıcı: mesela ben bir etkinlik yaparken sınıftan bazı çocukları çağırmasan onlar nasıl hisseder?**

Sınıf: kötü, üzgün kızgın hissedebilir.

Uygulayıcı: neden kızgın hisseder?

Nihan: Neden beni çağırmadılar diye üzülür.

**Uygulayıcı: Elmer bugün özel bir olduğu için geçit töreninde rengarenk değil de gri renk oldu. Sizce farklı olmak nasıl bir şeydir.**

Ahmet: Kötü. Çünkü değişirsek

**Farklı olmak konusunda ne düşünüyorsunuz?**

Ada: Farklı olmak güzel bir şeydir. Mesela cadılar bayramında farklı giyiniyoruz. Güzel oluyor.

Sarp: cadılar bayramında, canavar dinazor bayramında farklı oluruz.

**Uygulayıcı: Sizin farklı olan yanınız nedir\_**

Sınıf: o ne demek?

**Uygulayıcı: mesela benim saçım renkli ve kıvrıkcık. Mesela ben sakın birisiyim. Sizin farklı yönleriniz nedir?**

Ada: Mesela biri beni kızdırınca be judoya gidiyorum. Judoda gibi sinirim çıkıyo.

Onu nasıl kontrol ediyorsun?

Ada: cevap yok

**Uygulayıcı: Aynı mısınız?**

Sınıf: Eeveet hayırrrr

**Uygulayıcı: kaşınız, göz renginiz, ten renginiz..**

Ada: Her şeyimiz farklı olmaz. Anne babamızdan alıyoruz benzerliklerimiz

**Uygulayıcı: Uzun saçlı olanlar kim? Erkekler kimler? Kızlar kimler? Pembe terliği olanlar kim? Siyah terlik olan kim var ?**

**Herkes aynı olmak zorunda mı? Hayır?**

**Uygulayıcı: Siz koyu renkli birini gördüğünüz Afrikalı birini gördüğünüzde nasıl hissediyorsunuz?**

Ahmet: Kötü hissederim. Çünkü öyle insanları sevmiyorum. Mesela koyu renkleri sevmiyorum

Nihan: Biraz korku hissederim. Çünkü onun hırsız olduğunu düşünürüm. Yabancı olduğu için

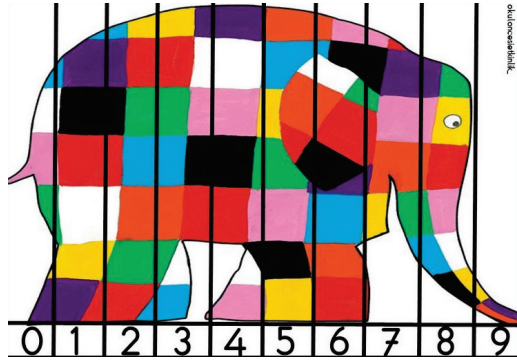
Sarp: Tanımadığımız için korkarız.

Ada: Farklı olsa bile severiz. Çirkin ya da çekik gözlü olsa bile severim. Hırsız olduğunu düşünürsem polisi ararım dedi. Niye korkarım ki onlar robot değil ki bizim gibi insan.

### Uygulayıcı: Eveet onlar da bizim gibi insan

#### Sanat etkinliği:

- Yüz boyaması yapılır.
- Çalışma kağıdı olarak Elmer yapbozu hazırlanır ve öğrencilere parçalar verilir ve birleştirmeleri istenir. (Fil resmi çizgilerden kesilir ve karışık şekilde verilir ve bütünü oluşturması istenir.)



### KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya University Journal of Education*, 3 (2), 53-68
- Aslan, Ş., Uyar, S., Güzel, Ş. (2018). Evde sağlık hizmetleri uygulamasında Türkiye. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*. 1, 45-56
- Aydın, D. Şahin, N., Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Has. Dergisi*, 7 (1), 8-14
- Bahar, G., Savaş, H. A., Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12): 51-65 Baumrind, (1995).
- Berry, M., Charlson R., Dawson, K. (2003). Promising practices in understanding and treating child neglect. *Child and Family Social Work*, 8, 13-24

- Berry, M., Charlson, R., Dawson, K. (2003). Promising practices in understanding and treating child neglect. *Child and Family Social Work*, 8: 13–24
- Beyazova, U. (2014). İhmal. çocuk istismarına ve ihmaline yaklaşım. Temel Bilgiler içinde. Ed.: O. Derman, Ankara: *Akademisyen Tıp Kitabevi*, s.: 35- 36
- Bigöl O.(2015). Genel bağlarıyla sosyal hizmet ve toplum. *Mavi Atlas*, 5, 69-77.
- Bilgin, N., Aydemir, M. (2013). İhmal edilen bir çocuğun kurum bakımına alınması: Olgu sunumu. *Causa Pedia*, 2(343): 1-6.
- Bisby, M.A., Kimonis, E.R., Goulter, N. (2017). Low maternal warmth mediates the relationship between emotional neglect and callous-unemotional traits among male juvenile offenders. *J Child Fam Stud*, 26:1790–1798.
- Butchart, A. ve Harvey, A. (2006). *WHO and ISPCAN: Preventing child maltreatment: a guide to Taking action and generating evidence*. Switzerland: WHO Press.
- Carter, V., Myers, M. R. (2007). Exploring the risks of substantiated physical neglect related to poverty and parental characteristics: A national sample. *Children and Youth Services Review*, 29: 110–121.
- Clement, M. E., Berube, A., Chamberland, C. (2016). Prevalence and risk factors of child neglect in the general population. *Public Health*, 1-7
- Cox, A.D. (1998). Preventing child abuse: A review o community-based projects II: Issues arising arising from reviews and future directions. *Child Abuse Review*, 7(1), 30-43
- Darie, N. (2016). Child abuse and neglect in the family . *The European Proceedings of Social&Behavioural Sciences*, DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.145> adresinden 16/10/2024 tarihinde erişilmiştir.
- DePaul, J., Guşbert, M. (2008). Empathy and child neglect: A theoretical model. *Child Abuse & Neglect*, 32: 1063–1071.
- Dubowitz, H., Pitts, S. C., Litrownik, A. J., Cox, C. E., Runyan, D., Black, M. M. (2005). Defining child neglect based on child protective services data. *Child Abuse & Neglect*, 29: 493–511
- Dubowitz, H., Papas, M. A., Black, M. M., Starr, R. H. (2002). Child Neglect: Outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics*, 109(6): 1100-1107.
- Euser, S., Alinka, L. R., Pannebakker, F., Vogels, T., BakermansKranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. (2013). The prevalence of child



- maltreatment in the Netherlands across a 5-year period. *Child Abuse & Neglect*, 37: 841– 851.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18, 409–417.
- Gershater-Molko, R. M., Lutzker J. R., Sherman, J. A. (2003). *Assessing child neglect. Aggression and Violent Behavior*, 8: 563–585.
- Glaser, D. (2005). Child maltreatment. *Psychiatry*, 4(7): 53-57.
- Gökler, R., Koçak, R. (2008). Uyuşturucu ve madde bağımlılığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 89-104
- Görmüş, R., Alas, H., Çelik, R., Tanrikulu, V., Şanlı, S., Yeşil, H., Şanlı H.A., Yeşil, A.P., (2023). Sosyal ağlar çerçevesinde aile, yoksulluk, sosyal destek ve sosyal dışlanma ilişkisi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(102), 3685-3695
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24 (3): 128 – 134
- Hildyard, K., Wolfe, D. (2007). Cognitive processes associated with child neglect. *Child Abuse & Neglect*, 31: 895–907.
- İnsan Hakları Derneği. (2008). *Çocuk ihmal ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Ankara
- Karakartal, D. (2020). Çocuk cinsel istismarının önlenmesinde cinsel eğitimin önemi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 145-156.
- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programı'nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248
- Kaynak, H. (2014). Çocuk ihmal ve istismarının hukuksal yönü. *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler* içinde. Ed.: O. Derman, Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi, s.: 91-112 Küpeli, S., Kanbur, N., Derman, O. (2003). Çocuk istismarı: Bir Olgu Sunumu. *STED*, 12(4): 129-130
- Köseoğlu, V., Bütün Ayhan, A., Beyazıt, U. (2021). Medical neglect towards children: causes, impacts, prevention. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(3), 665-674.
- Lewin, D., Herron, H. (2007). Signs, symptoms and risk factors: Health visitors' perspectives of child neglect. *Child Abuse Review*, 16: 93-107
- Logan-Greene, P., Jones, A.S. (2015). Chronic neglect and aggression/delinquency: A longitudinal Examination. *Child Abuse & Neglect*, 45: 9–20

- May-Chahal , C. H., Cawson, P. (2005). Measuring child maltreatment in the United Kingdom: A study of the prevalence of child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 29: 969–984.
- Mbutitia F. N., Adeli S. M. (2020). Building resilience: the invisible childhood emotional neglect. *Children and Teenagers*, 3(2), 93-107.
- Nelson K. E., Saunders E.J., Source J.L. (1993) Chronic child neglect in perspective . *Oxford University Press*, 38(6), 661-67.
- Özcan, M.C. (2010). *İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Özcebe, H. (2009). Halk sağlığı bakış açısıyla istismar bildirim ve karşılaşılabilir güçlükler. *Çocuk İstismarını ve İhmali Önleme Kongresi*.
- Özpolat, A.O. (2023). Toplum ruh sağlığı hizmetlerinin sosyal hizmet perspektifiyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 40-59
- Pakış, I., Yayıcı, N. O., Günce, E., Çelik, S., Uysal, C., Karapirli, M. (2008). Çocuk ihmaline bağlı ölüm olguları. *Adli Tıp Bülteni*, 13(2): 82-87.
- Pişi, D. (2013). *İstismar ve ihmale uğrayan çocukların psiko-sosyal özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Polat O (2016). Çocukta Cinsel İstismar. *Adli Tıp Der Yayınları*, 207-231.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar*. Ankara
- Rees, C. (2010). The influence of emotional neglect on development. *Children and Youth Services Review*, 32: 740–748.
- Saltalı, N.D. (2021). Çocuk istismarı ve ihmali. S.Sunay Yıldırım Doğru (Ed.) *Çocuk Hakları ve Koruma (77-128)* içinde. Ankara: Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Sarı, İ. (2010). *Emniyet örgütünde görevli anne-babaların fiziksel istismar potansiyellerinin belirlenmesi ve istismarla ilgili eğitim programının etkinliği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü.
- Skuse, D.H. (1989). Emotional abuse and neglect. *British Medical Journal*, 298 (6689), 1692-1694.
- Solarino, B., Grattagliano, I., Catanesi, R., Tsokos, M. (2012). Child starvation and neglect: A report of two fatal cases. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 19: 171-174.
- STM Learning (2024). *Medical neglect in children*. <https://stmlearning.com/news/all-blog-posts/defining-medical-neglect/> adresinden 11.07.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H. (2013a). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 48: 345–355.
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H., Alink, R. L. (2013b). Cultural–geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A meta-analysis of global prevalence. *International Journal of Psychology*, 48(2): 81–94.
- Stowman, S.A., Donohue, B. (2005). *Assessing child neglect: A review of standardized measures. Aggression and Violent Behavior*, 10: 491–512
- Straus, M. A., Savage, S. A. (2005). Neglectful behavior by parents in the life history of university students in 17 countries and its relation to violence against dating partners. *Child Maltreatment*, 10(2): 124-135
- Sudiyanto, S. Child neglect. (*Working Group on Child Development and Social Pediatrics, Indonesian Society of Pediatricians, Indonesia*), DOI: <https://doi.org/10.14238/pi35.5-6.1995.113-7> adresinden 17/10/2024 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, F. (2002). Çocuk ihmali: Tanı ve tedavide hekimler için ipuçları. *Klinik Pediatri*, 1(3):103-106
- Şahin, F. (2009). Çocuğun fiziksel, cinsel ve duygusal istismarı. *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı*, s.:24-26
- Şahin, F. (2014). Fiziksel istismar. *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler* içinde. Ed.: O. Derman, Ankara, s.: 41- 48.
- Şenkal, İ. (2013). *Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmaları ve bağlanma biçiminin depresyon ve kaygı belirtileri ile ilişkisinde aleksitiminin aracı rolünün incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Taner, Y., ve Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yöneleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Traus, M. A., Kınard, E. M., Williams, L. M. (2008). The Multidimensional Neglectful Behavior Scale, Form A: Adolescent And Adult-Recall Version, *NSIE/PRIE*, 1-29.
- Tunahan, B.T. (2021). *Türkiye’de ergenlik dönemi bireylerde ihmali ve cinsel istismara yönelik yapılan araştırmaların doküman analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçer, P.(2018). Çocuk ihmali ve istismarında kamu yönetiminin hukuki sorumluluğu. *Kesit Akademi Dergisi*, 4 (14), 162-187
- TÜİK (2018). Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanım oranları, 2004-2018 . ([http:// tuik.gov.tr](http://tuik.gov.tr))

- Tyler, S., Allison, K., Winsler, A. (2006). Child neglect: Developmental consequences, intervention, and policy implications. *Child & Youth Care Forum*, 35(1) 1-20.
- Ulukol, B., Kahiloğulları, A.K. (2014). *Adverse childhood experiences survey among university students in turkey study report-2013*. World Health Organization, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/146919/WHO-EURO-2014-4307-44070-62152-eng.pdf?sequence=7&isAllowed=y> adresinden 17.07.2024 tarihinde erişildi.
- Ulus, L. (2018). Ekran bağımlılığı olan çocuklar ve eğitimleri. Z. Seçer (Ed.). *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri içinde*. Ankara
- UNICEF (2003). A league of child maltreatment, deaths in rich nations. *Innocenti Report Card*,5: 2-17.
- Yiğit, R (2005). “Çocukların Cinsel İstismarı ve Ensest”, AHSBD 2005, 3: 91-96.
- Ylirtvo, L., Veijola, J. , Hal,t A-H. (2023). Emotional neglect and parents’ adverse childhood events. *European Psychiatry*, 66(1), 47, 1–6.
- Young, R., Lennie, S., Minnis, S. (2011). Children’s perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8): 889–897.

### **Elektronik kaynaklar**

- Dünya Sağlık Örgütü (2014). Child maltreatment ("child abuse"). Erişim:[[http://search.who.int/search?q=child+abuse&ie=utf8&site=who&clie nt=\\_en\\_r&proxystylesheet=\\_en\\_r&output=xml\\_no\\_dtd&oe=utf8&getfields= docype](http://search.who.int/search?q=child+abuse&ie=utf8&site=who&clie nt=_en_r&proxystylesheet=_en_r&output=xml_no_dtd&oe=utf8&getfields= docype)].
- UNICEF (2010). Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması. Erişim: [<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporutr.pdf>].
- UNICEF (2011). Türkiye’de Çocukların Durumu Raporu. Erişim: [<http://abdigm.m eb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>].
- World Health Organization. WHO. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention WHO, Geneva, (29-31 March). Erişim Adresi: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>
- NSPCC (2013). Prevalance and incidence of child abuse. Erişim: [<http://www .nspcc.co.Uk/Inform/research/statistics/prevalenceandincidenceofchildabsean dnelectwda48740.html>].

## **Yazar Özgeçmişleri**

### **Öğr. Gör. Nur ERDEM CEBECİ**

2.08.1979 tarihinde Zonguldak'ta doğmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimini Zonguldak'ta tamamlamıştır. 1997-2002 yılları arasında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim görmüş ve bölüm birinci olarak mezun olmuştur. 2002 yılında aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2006 yılında T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Uzmanlık alanı Çocuklara Yabancı Dil Öğretimidir. 2007 yılından beri aynı bölümde öğretim görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. 2024 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları anabilim dalında üstün yetenekliler alanında doktora eğitimini tamamlamıştır.

### **Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nazan GÜNDÜZ**

10/07/1980 tarihinde Düzce'de doğmuştur. İlkokul eğitimini Düzce'de, ortaokul ve lise eğitimini Beyoğlu Anadolu Lisesi ve Düzce Arsal Anadolu Lisesinde, lisans eğitimini; Trakya Üniversitesi İİBF Kamu Yönetimi Bölümünde, yüksek lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalında, doktora eğitimini İse Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalında tamamlamıştır. 2000 -2010 yılları arasında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmış, 2010 yılı sonrasında ise Trakya Üniversitesinde görev yapmaktadır. 2023 yılından itibaren T.Ü., Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir.



# CİNSEL İSTİSMAR MAĞDURU ÇOCUKLAR VE DESTEKLENMESİ

Elif BEKTAŞ<sup>1</sup>, Şenay BULUT PEDÜK<sup>2</sup>

## 1. ÇOCUĞUN CİNSEL İSTİSMARI

### 1.1. Cinsel İstismar

İstismar, genel anlamda çocuğa fiziksel ve psikolojik olarak zarar vermeyi işaret etmektedir. İstismarı tanımlayan kişinin içinde yaşadığı sosyal sınıf ve kültürel yapıdan etkilenerek istismara karar verdiği söylenebilir. Cinsel istismar ise cinsel doyum için çocuğu kullanmak ya da başkasının kullanmasına izin vermektir (Aral, 1997). Çocuğun cinsel istismarı; çocuğun, kendisinin tam olarak kavrayamadığı, onay vermesi mümkün olamayacak bir cinsel etkinliğe dâhil edilmesi olarak tanımlanır. Çocuğun, failin ya da gözlemcinin cinsel uyarımı için kullanıldığı herhangi bir etkileşim cinsel istismardır. Çocuğun cinsel istismarında failler; yaşları gereği, mağdur üzerinde belirli bir yetki, otorite veya sorumluluk taşıyan yetişkinler olabileceği gibi başka çocuklar da olabilir (Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2006; Ulusal Çocuk Travmatik Stres Ağı (NCTSN), 2009). Browne ve Finkelhor (1986) cinsel istismarı; 18 yaşından küçük bir çocuğa kendisinden en az beş yaş büyük biri tarafından gizli ya da açıktan açığa dayatılan cinsel davranış olarak tanımlamışlardır. Topçu' ya göre (1997) akranlar arasında güç, tehdit veya aldatma içeren cinsel eylemler istismar kapsamına girebilir; bu nedenle herhangi bir cinsel eylemin istismar olarak tanımlanabilmesi için yaş ölçütü aranmamalıdır (Çe-tintaş, Ersoy, Kaya ve Aksüt, 2019).

Hukuksal bağlayıcılığı olan belgelerde cinsel istismara yönelik tanımlara yer verilmiştir. Türk Ceza Kanunu, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Lanzarote Sözleşmesi, ve Çocuk Hakları Refahı Afrika Sözleşmesi bu belgeler arasındadır. 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu' nun 103. Maddesi çocuğun cinsel istismarını “a) On beş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış, b) Diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar” olarak tanımlamıştır (TCK, 2024).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi' ne göre çocuğun suistimal ve ihmalden korunma hakkı vardır. Bu hak, sözleşmenin 19. maddesinde: “Bu

<sup>1</sup> Uzm., Hacıdanişment İlkokulu, elif04er@gmail.com, 0000-0002-2071-7899

<sup>2</sup> Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, senaybulutpeduk@trakya.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-6727-3298

Sözleşmeye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar (Madde 19-1)” şeklinde yer almaktadır. Buna göre cinsel istismar, bir yetişkinin çocuğa uyguladığı, ceza yasasına göre çocuğun bundan korunmasını gerektiren cinsel içerikteki fiillerdir. Bir çocuğun yasa dışı veya psikolojik olarak zararlı herhangi bir cinsel etkinliğe özendirilmesi veya zorlanması; çocukların ticari amaçlı cinsel sömürde kullanılmaları, çocukların cinsel istismarla ilgili işitsel veya görsel materyallerde kullanılmaları; çocuk fuhuşu, cinsel kölelik, seyahat ve turizmde cinsel sömürü, çocuk satışı, ülke içinde ve ülkeler arasında kaçırılma gibi durumlar cinsel istismar ve sömürü kapsamına girmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ nin 34. maddesine göre: “Taraf Devletler, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma güvencesi verirler. Bu amaçla Taraf Devletler özellikle: Çocuğun yasadışı bir cinsel faaliyete girişmek üzere kandırılması veya zorlanmasını; fuhuş ya da diğer yasadışı cinsel faaliyette bulundurularak sömürülmesini; pornografik nitelikli gösterilerde ve malzemede kullanılarak sömürülmesini önlemek amacıyla ulusal düzeyde ve ikili ile çok taraflı ilişkilerde gerekli her türlü önlemi alırlar.” Bu maddeler ile cinsel istismar, uluslararası iş birliğine açık bir olgu haline gelmiştir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu [UNICEF], 2017).

İspanya’da 2007 yılında kabul edilen ve 2010 yılında yürürlüğe giren Lanzarote Sözleşmesi, özel olarak çocukların cinsel şiddetten korunmasına adanmış ilk bölgesel anlaşma olması sebebiyle önem taşıyan bir belgedir. Çocukların cinsel sömürüsü ve istismarını engellemek ve bunlarla mücadele etmek, cinsel sömürü ve istismara maruz kalan çocukların haklarını korumak, çocukların cinsel sömürü ve istismarına karşı ulusal ve uluslararası iş birliği geliştirmek amaçlanmıştır. Sözleşmenin 18 ila 23. maddeleri arasında çocuk fuhuşuna, çocuk pornografisine ve bir çocuğun pornografik gösterilere

katılımına ilişkin suçlar ile çocukların suistimali, çocukların cinsel amaçlar için teşviki davranışları çocukların cinsel sömürü ve istismarına ilişkin suç olarak tanımlanmaktadır. Çocuk Hakları ve Refahı Afrika Sözleşmesi 1990 yılında Afrika Birliği Teşkilatı Genel Kurulu’nda kabul edilerek, 1999’ da yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşmenin çocuk hakları ve refahının yer aldığı bölümünde “Çocuk istismarı ve işkenceye karşı koruma (Madde 16)” maddesi yer almaktadır. Buna göre “Taraf Devletler cinsel istismar da dahil olmak üzere



çocukları her türlü kötü muameleden korumaya yönelik tedbirleri alacaktır”. “Cinsel sömürü (Madde 27)” maddesine göre “Taraf Devletler çocukları her türlü cinsel sömürü ve istismardan korumak için gerekli önlemleri alacaktır” (African Youth Charter, 2006). Adı geçen hukuki bağlayıcılığı olan belgelerde de belirtildiği gibi 2011/93 sayılı Avrupa Birliği Direktifi Madde 1’ e göre “Çocuk pornografisi de dahil olmak üzere çocukların cinsel istismarı ve cinsel sömürüsü çocuk hakları ihlalidir” (European Parliament and of the Council, 2011).

## 1.2. Cinsel istismar türleri ve etkileri

Her ne türü olursa olsun cinsel istismar bireyi olumsuz etkilemektedir. Fiziksel temas içerip içermemesine bağlı olarak iki tür cinsel istismardan bahsedilmektedir. Fiziksel temas içeren cinsel istismar davranışları:

Cinsel amaçlı dokunma, okşama, sürtünme; cinsel organların vücudun herhangi bir yerine dokunması ya da sürtünmesidir.

Tecavüz; kişiyi cinsel ilişkiye zorlama suçudur.

Ensest; evlenmeleri yasadışı olan yakından ilişkili kişiler (ebeveynler ve çocuklar, amca/teyzeler ve yeğenler gibi) arasında cinsel ilişki olarak tanımlanmaktadır.

Sarkıntılık (cinsel anlamda rahatsız etme); çocuğa cinsellik içeren şekilde dokunma ya da saldırma fiilidir (Uluslararası Çocuk Merkezi, 2019). Fiziksel temas içermeyen cinsel istismar ise:

Cinsel içerikli konuşma; istismarcının çeşitli cinsel faaliyetler ya da çocuğun cinsel özellikleri hakkında konuşmasıdır.

Teşhircilik; istismarcının kendi özel bölgelerini çocuğa göstermesidir.

Röntgencilik; istismarcının mağduru soyunmak, tuvalet ihtiyacını karşılamak gibi gizlilik gerektiren eylemler sırasında gözetlemesidir.

Pornografik film ya da cinsel içerikli görüntü seyrettirme, çocuğun cinsellik içeren reklamlarda, filmlerde ve oyunlarda oynatılması, internet gibi bilişim yollarıyla meydana gelen cinsel istismar davranışları ve cinsel içerikli konuşmalar da fiziksel temas içermeyen cinsel istismar davranışları arasındadır (Bayraktar, 2015; Bulut, 2007; Özdemir, 2018; Polat, 2019; Saltalı, 2012; Tuncay, 2020).

Cinsel istismara uğrayan çocuklarda cinsel içerikli konuşmalar ve oyunlar; genital ya da anal ağrı, kanama vb. şikayetler; ortalık yerde yapılan mastürbasyon; fiziksel temastan çekinme; kişisel hijyene gösterilen özende ani düşüş; alkol ve madde kullanımı gibi fiziksel belirtiler gözlemlenebilir. Duyguları kontrol edememe, öfke patlamaları, kendini suçlama kaygı, utanma,

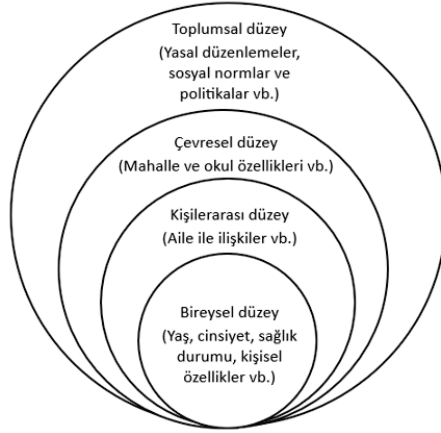
sebepsiz yere ağlama ve saldırgan davranışlar sergileme, içe kapanma, hayattan zevk almama, kendini sosyal olarak soyutlama, yalnız kalmaktan kaçınma, güvensizlik ve uyku problemleri gibi durumlar istismarın duygusal ve davranışlar belirtilerindendir. Dikkat dağınıklığı, okuldan kaçma, akademik başarıda düşüş, otorite ve kurallara karşı gelme, yaş ve gelişim düzeyinin üstünde cinsel bilgiye sahip olma gibi bilişsel belirtiler görülmesi de muhtemeldir (The National Child Traumatic Stress Network [NCTSN], 2009; Prochild, 2024). İstismara uğramış çocukların gelişim profiline bakıldığında konuşma gecikmesi, iletişim bozukluğu, başarısızlık, antisosyal davranışlar, düşmanca, saldırganca davranışlar gösterdikleri saptanmıştır (Aral, 1997).

Yaşça küçük çocuklar, bu olumsuz deneyimin bazı yönlerini yeniden canlandırdığı travmatik oyunlara katılabilir. Örneğin bir çocuk “kötü bir adamdan” kaçıyor gibi davranabilir. Çocuk, başka bir çocuğu oral-genital temasla zorlamak veya cinsel ilişki simülasyonu yapmak gibi yaşına uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunabilir. Çocuk, vücudunun “incinmiş” veya “kirlili” olduğu hakkında konuşabilir. Ergenlik döneminde ise sosyal geri çekilme, madde kullanımı ve intihar girişimi gibi riskli davranışlar görülebilir. Özetle yaşa bağlı olarak istismar etkilerinin farklılaştığı söylenebilir.

### **1.3. Cinsel istismara ilişkin risk faktörleri ve risklerin ortadan kaldırılması için yapılabilecekler**

Çocuğun içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik şartların gelişim üzerinde etkisi vardır. Ekolojik sistemler kuramında aile, sosyal hizmet kurumları, okullar, medya, devlet, politik düşünceler gibi çocuğun gelişimini etkileyen kurum ve ortamların bütüncül olarak incelenmesine dikkat çekilir. Kuramın öncüsü Bronfenbrenner (1995), gelişimi etkileyen kurum ve ortamlara ekoloji diyerek atıfta bulunmuştur. Kurama göre bu ekolojiler insan etrafında farklı katmanlar ve ekolojik sistemler halinde bulunmaktadır. İlk katman, mikrosistem olarak adlandırılır; çocuğun kendi deneyimleri ile yakın çevresindeki tüm kişi ve kurumlardan oluşmaktadır. Aile, çocuğun bakımından sorumlu kişiler, okul, öğretmen, akranlar, pediyatrik ve sosyal hizmetleri kapsamaktadır. Çocuk, bu kişi ve kurumlardan hem etkilenir hem de onları etkiler. Örneğin; bir çocuğun sosyal davranışları hem öğretmenin davranış yönetiminden etkilenir hem de öğretmenin farklı stratejiler denemesine sebep olur. Mikrosistemin içindeki kişi ve kurumlar da birbirini etkilemektedir. Mikrosistem içindeki kişi ve kurumlar arasındaki ebeveyn- okul iletişimi gibi bağlantılar mezosistemi oluşturmaktadır. Örneğin; bir öğretmen, diyabet hastası öğrencisinin sınıfta iğne yapması gibi durumlarla ilgili akran zorbalığına uğradığını

gözlemlemede. Öğretmen bununla ilgili pediatri hemşiresine danışabilir; pediatri hemşiresi de sınıftaki öğrencilere diyabetle ilgili bilgilendirme oturumu gerçekleştirebilir. Ekolojik sistemler çocuğun yaşamını dolaylı olarak etkileyebilir. Çocuğun hayatına etki etmeyen ama deneyimlerini dolaylı olarak etkileyen kurum ve kişiler ekosistemi oluşturmaktadır. Örneğin; aile eğitim programı sunan kurumlar çocuğun gelişimini doğrudan etkilemez. Ancak bu kurumlar ebeveynlerin çocuk gelişimi hakkındaki inançları, ebeveynlik tutumları, yetişkin- çocuk etkileşimi gibi konularda ebeveynlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayarak ailenin gelişim üzerindeki etkisini arttırmaktadır. Kuramdaki sonuncu ekolojik katman; toplumun veya kültürün değerleri, ideolojileri, kanunları, gelenek ve göreneklerini içeren makrosistemdir. Makrosistemi temsil eden kurumların çocuk gelişimi ile olan ilişkisinin düşük düzeyde olduğu düşünülse de bunun aksine yüksek düzeydedir. Şiddetin, cinsel ayrımcılık ve toplumsal eşitsizliğin kabul edilebilir olduğu; suç, işsizlik ve yoksulluk oranlarının yüksek olduğu; çocuğu koruyan yasaların yetersiz, çocuğa verilen değerin düşük olduğu toplumlar çocuk istismarının yaşanmasına yönelik risk faktörleri barındırmaktadır (Trawick Smith, 2018; Prochild, 2024). Bu bölümde cinsel istismara ilişkin risk faktörleri ekolojik sistemler kuramı temel alınarak bireysel, kişilerarası, çevresel ve toplumsal olmak üzere dört düzeyde incelenmiştir. Risk faktörleri Şekil 1’ de yer almaktadır..



Şekil 1. Cinsel istismara ilişkin risk faktörleri (Austin, Lesak ve Shanagan, 2020).

Bireysel düzey; yaş, cinsiyet, sağlık durumu ve kişisel özellikler gibi biyolojik ve kişisel geçmiş faktörlerini içerir. Hiçbir çocuk istismar deneyiminden sorumlu değildir ancak çocuğa ait bazı özellikler cinsel istismara uğrama riskini arttırabilir. Cinsel istismarın meydana gelmesinde cinsiyet, eğitim

durumu, özel gereksinimli olma durumu (Aksüt, 2020), etnik köken (Austin, Lesak ve Shanagan, 2020), doğum sırası, okula devam (Önen Doğan, 2009), yaş (Akçe ve Doğan, 2020), akademik başarı, sekiz saatten fazla bir işte çalışma, alkol ve madde kullanımı gibi bireysel risk faktörleri vardır. Annelerin ifadesine göre sürekli ağlayan, yeme sorunu olan, anne baba ile ilişki kuramayan çocuklar daha çok istismar edildiği yönündedir (Aral, 1997). İstismarın meydana gelmesini engelleyen bireysel düzeydeki faktörlerden ziyade, istismar sonucu ortaya çıkan ve dirençlilikle ilişkili olan bireysel risk faktörlerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Elde edilen bazı sonuçlar şaşırtıcıdır: İhmal ya da istismara uğramış çocuk ve ergenlerin öz düzenleme, sosyal yeterlilik ve özsaygı gibi becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Austin, Lesak ve Shanagan, 2020). Wurtele, Moreno ve Kenny (2008), çalışma grubu üç yaşındaki çocuklar olan programların kendini koruma becerilerini geliştirmekte etkili olabileceğini, dolayısıyla çocuk cinsel istismarını önlemeye yönelik programların üç yaşından itibaren uygulanabileceğini belirtmektedirler (Türk Kurtça, 2022).

Kişilerarası düzeyde risk faktörleri çocuğun birincil bakıcılarını kapsamaktadır. Yakut ve Korkmaz (2013) çocukların cinsel istismara maruz kalmalarındaki en önemli risk faktörünün aileden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Düşük sosyoekonomik düzeyde ve kalabalık aile yapısı, zayıf aile ilişkisi, genç yaşta ebeveyn olma, ailede fiziksel- psikiyatrik hastalık öyküsü, alkol ya da madde kullanımı, aile içi geçimsizlik, ihmalkâr ebeveyn tutumu, boşanma sonucu aile yapısının yeniden şekillenmesi, ebeveyn yokluğu, üvey anne- baba varlığı ile ebeveynlerin aile öyküsünde istismar olması aileden kaynaklı risk faktörlerindedir (Assink, Put, Meeuwssen, de Jong, Oort, Stams, ve Hoeve 2019; Çetintaş, Ersoy, Kaya ve Aksüt, 2019; Işık, Aktepe, Şimşek, Akyıldız ve Yıldız, 2019; Topbaş, 2004 ). Ebeveynlerin kişilik yapısı ve bireysel özellikleri, çocuğa yönelik algıları, ebeveynlerin kendi eksikliklerini kapatmak ya da çevreye kendilerini kabul ettirmek için çocukların yaş ve gelişim düzeyleri üzerindeki davranış beklentileri de istismara neden olmaktadır (Aral, 1997).

Karakartal' a (2020) göre çocuk istismarına yönelik aile eğitimleri verilmesi; eğitim içeriğinin ebeveynlerin doğru bilgi edinmesi, edindikleri bilgileri çocuklarıyla doğru şekilde paylaşabilmeleri, istismara karşı önlem alabilmeleri, çocuklarına yönelik bir istismar durumunu nasıl anlayacakları ve nereye bildirmeleri gerektiği gibi konuları içermesi gerekmektedir. Türk Kurtça (2022) yurt dışı ve yurt içinde ebeveynlere yönelik çocuk cinsel istismarı programlarını ele aldığı çalışmasına göre bu programlar; cinsel istismar,

istismarla ilgili gerçekler, potansiyel riskler, olası istismar işaretleri, yetişkinlerdeki uygunsuz davranışlar, güvenli ortam, iyi sır- kötü sır, istismarla ilgili çocukla konuşma ve istismar gerçekleştiğinde yapılacaklar ile ilgili içeriklerden oluşmaktadır. Çocuklar genellikle yetişkinlere cinsel istismarı anlatmakta zorlanırlar çünkü kullanacakları kelimeleri bilmezler. Bedenin bölümleri ile ilgili anatomik kelimeleri öğrenen çocuklar hem ihtiyaç duydukları kelime dağarcığını kazanır hem de özel beden bölgeleri hakkında konuşmanın doğal olduğuna yönelik farkındalık kazanmış olurlar. Çocuklara “bedenin sana ait” mesajı verilmelidir. Bunun için çocuğa dokunmadan izin istemek, gıdıklamak gibi zararsız görünen bir amaç için bile olsa çocuk rahatsız olduğu anda dokunmayı bırakmak gerekir. Çocukların akraba ya da arkadaşlara sarılıp öpmeleri için ısrar edilmemelidir. Güvenli, güvensiz ve istenmeyen dokunuşlar olmak üzere üç tür dokunuş olduğunu çocuklara açıklamak gerekir. Bunlardan biri sarılma, sırtı sıvazlama ve kolun omuza sarılması gibi çocuklara iyi gelen, onlara önem verildiğini ve önemli olduklarını hissettiren güvenli dokunuşlardır. Parmağa batan kıymığın çıkarılması gibi acı verebilecek dokunuşlar da çocuğun sağlığını korumaya yönelik olduğu için güvenlidir. Çocuğun bedenini veya duygularını inciten dokunuşlar güvensiz dokunuşlardır. Vurma, itme, çimdikleme, tekmeleme gibi dokunuşların güvenli ve doğru olmadığı çocuklara öğretilmelidir. Güvensiz dokunmanın bir başka türü ise çocuktan yaşça büyük bir kişinin vücudunun özel bölgelerine dokunmasıdır. Ancak bir yetişkinin bebek bezi değiştirme, tuvalete gitme veya banyo yapma esnasında çocuğa yardım etmesi ile doktor muayeneleri gibi temizlik ve sağlık amacı taşıyan dokunuşlar normaldir. Güvensiz dokunmalara karşı koruyucu olabilecek kurallar çocuklara öğretilmelidir:

- Başkasının özel bölgelerine dokunmak doğru değildir.
- Birinin sizin önünüzde kendi özel bölgelerine dokunması doğru değildir.
- Birinin sizden kendi özel bölgelerine dokunmanızı istemesi doğru değildir.
- Birinin sizden kıyafetlerinizi çıkarmanızı istemesi; kıyafetleriniz olmadan fotoğraf veya video çekmenizi istemesi doğru değildir.
- Birisinin size insanların kıyafetleri olmadan fotoğraflarını veya videolarını göstermesi doğru değildir (Normand, 2017).

Aslında güvenli sayılan ama çocuğun o kişiden veya o anda istemediği dokunuşlar da vardır. Bunlar istenmeyen dokunuşlar grubundadır. Tanıdık bir kişiden gelse bile çocuğun istenmeyen bir dokunuşa hayır demesi normaldir.

Çocuğun yaşadığı çevredeki olumlu rol model eksikliği, etnik köken ayrımcılığı, yoksulluk ve işsizlik çevresel risk faktörleri arasındadır (Molnar, Goerge, Gilsanz, Hill, Subramanian, Holton, Duncan, Beatriz ve Beardslee, 2016). Çevresel risk faktörleri, suç ve şiddetin ortaya çıkmasına elverişli dezavantajlı mahalle ortamında daha sık görülmektedir. Ekonomik yetersizlik aile için en önemli stres kaynağı olup borçlanma gibi ekonomik sıkıntılar ailenin ruh sağlığını bozmaktadır. Aile içi ilişkilerin biçimi ve ailenin çevreden kopmuş olması da sosyal sorunlar yaratmaktadır (Aral, 1997). İlgili çalışmalar, çevresel risk faktörlerinin ebeveyn stresini artırıp sosyal desteği zedeleyerek istismar riskini artırdığını öne sürmektedir (Morris, Marco, Maguire-Jack Kouros, Bailey, Ruiz ve Im, 2019; Thurston, Freisthler, Bell, Tancredi, Romano, Miyamoto ve Joseph, 2017). Ebeveynlerin mahallede yaşayan çocukları ve onların ebeveynlerini tanınması (nesiller arası kapalılık) (Sampson, Morenoff ve Earls, 1999, aktaran Molnar, Goerge, Gilsanz, Hill, Subramanian, Holton, Duncan, Beatriz ve Beardslee, 2016), komşular arasında karşılıklı güven ve dayanışma (sosyal uyum), komşuların diğer sakinlerin davranışlarını istenen hedeflere göre düzenlemesi (kontrol) (Maguire-Jack ve Showalter, 2016) faktörleri cinsel istismara karşı çevresel düzeyde koruyucudur. Yapılan çalışmalar sağlık, sosyal ve eğitim hizmetlerine kolay erişiminin çocuklara yönelik kötü muameleye karşı koruyucu bir faktör olabileceğini göstermektedir. Ayrıca konutların dolu olduğu, mahalleye giriş çıkışın az olduğu, uzun süre ikamet eden sakinlerin olduğu mahalleler daha güvenli bulunmuştur (Morton, 2013). Okullar, çocuk istismarının önlenmesini teşvik etmek, çocuklara istismarı tanımaları ve riski azaltmaları için bilgi ve beceriler sağlamak, çocukların istismara uğradıklarını açıklayabilecekleri güvenilir bir ortam yaratmak ve tüm toplumu kapsayan güvenli bir bağlam oluşturmak için ideal ortamlardır (Blakey, Glaude ve Jennings, 2019; Finkelhor, O'Shea, Washburn, Nixon ve Goldstein, 2007; Stanley, Ellis, Farrelly, Hollinghurst ve Downe, 2015; Tutty, Aubry ve Velasquez, 2020; Rudolph ve Zimmer-Gembeck, 2016). Çocuğun yaşadığı çevredeki risk faktörlerini göz önüne alarak belirlenecek çevresel temelli stratejiler cinsel istismara karşı önleyici olabilir.

Araştırmalar, her türlü çocuk istismarının okul tatilleri, afet ve salgın durumlarında arttığını göstermektedir. Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmesi ailelerin günlük yaşantılarını aniden değiştirmiştir. COVID-19'un neden olduğu iş kaybı, ekonomik istikrarsızlık, stres ve ebeveyn tükenmişliği çocuk cinsel istismarının yaşanmasında risk teşkil etmiştir. Salgın sırasında sosyal izolasyon sebebiyle toplumdaki cinsel istismar oranları azalıyor gibi görünse de halk sağlığı kuruluşları, özellikle salgından önce istismarcı olan aileler arasında çocuk istismarı riskinin arttığını

vurgulamıştır (Campbell, 2020; Griffith, 2020). Evlerinde istismara maruz kalma riski taşıyan çocuklar için istismarı önlemeye yönelik okul temelli programlar bulunmaktadır. Sosyokültürel gelişim kuramına dayalı olan bu programlarda rol oynama ve tartışma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin, cinsel istismarın önlenmesine odaklanan bir müdahalede, bir yetişkinin çocuğa dokunmasının sınır ihlali gibi hissettirdiği durumlar ve bu tür durumlarla nasıl başa çıkılacağı tartışılmaktadır (Czerwinski, Finne, Alfes ve Kolip, 2018). Kemer ve İşler (2021) Türkiye’de uygulanmamasına karşın gelişmiş ülkelerde erken çocukluk döneminden başlayarak okul temelli cinsel istismarı önleme programları uygulanmaktadır. Okul temelli cinsel istismarı önleme programlarının ortak temaları; bedeni tanıma, uygun ve uygun olmayan dokunmayı ayırt etme, iyi ve kötü sınırlar arasındaki farkı öğrenme, sır saklamama, riskli durumlarda “hayır” diyebilme, ortamdaki ayrılabilme ve olayı güven duyduğu birine anlatmadır.

Toplumsal düzeydeki politikalar, eğilimler ve normlar cinsel istismara neden olan risk faktörleri olarak alanyazında giderek daha yoğun ilgi görmektedir. Çocuğu koruyan yasaların, sosyal ve ekonomik politikaların yetersiz olması, çocuğa verilen değerin düşük olması, çokkültürlülük, işgücüne katılımda cinsiyet farklılıkları, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin sosyal normlar, kültürel inançlar ve değerler (Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2023; Klevens ve Ports 2017; Krug, Mercy, Dahlberg ve Zwi, 2002) cinsel istismarla ilgili toplumsal risk faktörlerindedir. Asgari ücretteki artışlar, ücretli ebeveyn izinin sağlanması gibi küçük çocukları olan ailelerin hane halkı gelirini artırmayı ve çocuklarla ilgili harcamaların yükünü azaltmayı amaçlayan politikalar (Austin, Lesak ve Shanagan, 2020) toplumsal düzeydeki risk faktörlerinin azaltılmasına yardımcı olabilir. Cinsel istismara ilişkin risk faktörlerini bilmek, etkili önleme ve erken müdahale stratejileri geliştirmek açısından önemlidir. Risk faktörleri çocuk istismarının nedeni olmadığı gibi bir veya daha fazla risk faktörünün varlığının çocuk istismarıyla sonuçlanabileceği hatırlanmalıdır (Goldman, Salus, Wolcott ve Kennedy, 2003).

#### **1.4. Cinsel istismarın bildirimini**

İstismarı tanıma ve bildirme konusundaki bilgi yetersizliği istismar bildirimine engel olabilmektedir (Aksel ve Yıldız Irmak, 2015). Şüphelenilen istismar vakasının nereye bildirileceği, olası vaka durumunda izlenilecek yolun belirsizliği, herhangi bir durumda yasal olarak sorumlu olunup olunmayacağı, ihbar edilen yetişkinlerle sonraki karşılaşmalarda neler yaşanabileceğine dair kaygı ve kuşular çocuk cinsel istismarının bildirimine ket vurabilmektedir (Lambie, 2005). Etnik ve dini değerler, toplumun istismarın ortaya çıkmasına

yönelik olumsuz tepkisi ve cinsel normlar mağdurun bildirimde bulunma konusunda cesaretini kırarak yardım arayışını engelleyebilmektedir (Koçtürk ve Kızıldağ, 2018). İstismar durumunda istismarın sona ermesi ve çocuğun devlet birimlerinden yardım alabilmesi için öncelikle yasal mercilere bildirimde bulunulması gerekmektedir. Cinsel istismar şüphesi söz konusu olduğunda; eylemin suç olup olmadığı sorgulanmaksızın, mağdurun şikâyetçi olup olmaması dikkate alınmaksızın durumun yetkili mercilere bildirilmesi gerekmektedir.

Bildirim, çocuğun kendisi, ailesi ya da istismardan kuşkulanan diğer kişiler tarafından 112 Acil Çağrı Merkezi ya da kolluk kuvvetlerine, Cumhuriyet Başsavcılığına, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İl Müdürlüklerine ya da çağrı merkezlerine yapılabilir (Resim 1).

Resim1. İstismar Bildirim Birimleri



Polis, jandarma



Aile ve Sosyal  
Hizmetler Bakanlığı



Cumhuriyet Savcılığı

Öğretmenlerin çocuk cinsel istismarını bildirimine yönelik tutumlarını inceleyen Baltacı'ya göre (2023), öğrenim sürecinde ve sonrasında çocuk cinsel istismarı ile ilgili eğitim alan ve bilgi düzeyinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler istismar bildiriminde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik cinsel istismar belirtileri ve bildirimde izlenecek yol hakkında eğitim faaliyetleri planlanabilir.

#### Cinsel İstismar Bildirim ve Mağdur Destek Merkezleri:

- 112 Acil Çağrı Merkezi
- Cumhuriyet Başsavcılığı
- İlçe Emniyet Çocuk Şube Müdürlükleri
- En yakın polis merkezi
- İl Jandarma Komutanlığı Çocuk ve Kadın Kısım Amirliği



- ALO 183 Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Şiddetle Mücadele Hattı
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı İl Müdürlükleri
- ALO 150 CİMER - Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (online başvuru)
- Nirengi Derneği İstismara Karşı Destek Hattı: 0850 216 53 67

## 2. Çocuğun Cinsel İstismarı ile İlgili Programlar ile Projeler

### 2.1. Çocuklar için ebeveyn ve okul temelli cinsel istismarı önleme programları

Çocukları cinsel istismar, taciz ve tecavüzlerden korumanın en etkili yolu uygun yaşlarda verilecek cinsel eğitimidir. Çocuklara beş yaşın altındayken bedenini sevmek ve korumak ile hayır deme davranışları öğretilmelidir (Kadıoğlu Polat ve Üstün Budak, 2016). Cinsel eğitim, ebeveynlerin çocuğun cinsellikle ilgili sorularını yanıtlaması ve çocukla sohbet etmesiyle başlar. Cinselliğe ilişkin tartışmaların niteliği cinsiyete ve etnik kökene göre farklılık göstermektedir. Moncloa, Wilkinson-Lee ve Russell (2010) Meksikalı annelerin cinsellik hakkında iletişim kurarken mahcubiyet yaşadıklarını; annelerin kullandığı terimlerin çok genel ve belirsiz olması nedeniyle çocukların, annelerin cinsellik konularında niçin iletişim kurmaya çalıştıklarını anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’ de yürütülen çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla cinsellik konularında konuşmayı tercih etmediklerini; çocuklarıyla konuşan ebeveynlerin ise konuşma esnasında kendilerini yetersiz, huzursuz, rahatsız ve heyecanlı hissettiklerini göstermektedir (Donat Bacıoğlu ve Tezel 2020). Ebeveynlerin cinsellik ile ilgili doğru bilgiye sahip olmaları için yapılacak çalışmalar ebeveynleri cinsel iletişim konusunda yeterli hale getirecektir (Aral ve Deleş, 2024). Yalın ve Alabay (2023) ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin, aile birliktelik durumlarının, çalışma durumlarının, sahip oldukları çocuk sayısının, çocuklarının cinsiyetlerinin, çocuklarıyla olan cinsel iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Jerman ve Constantine' e (2010) göre ebeveynin cinsiyeti çocuğun cinsiyetiyle eşleştiğinde konuşma sıklığı daha fazla olmakta; anneler kızlarıyla babalardan daha fazla konuşmakta, babalar da oğullarıyla... Ebeveynler, oğlanlara kıyasla, cinsel istismar için daha yüksek risk altında olduğuna inandıkları kızlarıyla cinsellik hakkında daha fazla konuşma eğilimindedir. Bu nedenle ebeveynler, kızlarını cinsellikten uzak durmaya teşvik edebilmekte, partnerlerin cinsel yaklaşımlarını engelleyebilmekte ve oğlan çocuklarıyla teması sınırlandırabilmektedir (Kuhle, Melzer, Cooper, Merkle, Pepe, Ribanovic ve Wettstein, 2015).

Ebeveynler ayrıca kızlarla cinsel istismarı oğlanlara kıyasla daha fazla tartışmaktadır (Prikhidko ve Kenny, 2021). Bekar ebeveynler evlilere göre daha az cinsel istismar ile ilgili konuşmaktadırlar. Beyaz/Hispanik olmayan ebeveynler, İspanyol/Latin kökenli ebeveynlere kıyasla cinsel istismar konusunda daha eğitilidir; ayrıca çocuklarıyla önleme kavramları hakkında daha fazla konuşmaktadır. Ebeveynlerin çoğunluğu cinsel istismar hakkında konuşsa ve önleme hakkında yeterli bilgiye sahip olsa da uzmanlardan daha fazla yardım talep etmektedir. Ebeveynlerin yalnızca %14'ü çocuklarıyla cinsel istismarın önlenmesi konusunda konuşmak için kitap, DVD veya video kullanırken, %13'ü TV şovları/filmleri kullanmaktadır. Ebeveynler ile çocukları arasındaki cinsel istismar içerikli diyaloglarını inceleyen Prikhidko ve Kenny (2021) ebeveynlerin güvenilir kaynaklardan bilgi alma ve gelişime uygun materyaller edinme ihtiyacı içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum ebeveyn temelli cinsel istismarı önleme programlarına olan ihtiyacı göstermektedir.

Ebeveynlerin cinsellik ile ilgili diyaloglardan çekinmeleri ve rahatsızlıkları göz önüne alındığında, okullar cinsel istismar önleme programlarının sunulabileceği en uygun yerlerdir. Alanyazındaki çalışmalar okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynler için hazırlanan cinsel istismar ile ilgili eğitim programlarının ebeveynlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Adalı, 2007; Jin, Chen & Yu, 2019; Özer & Gölge, 2016; Navaei, Akbari-Kamrani, Esmaelzadeh-Saeieh, Farid ve Tehranizadeh 2018; Uzkul, 2023; Üstündağ, Şenol & Mağden, 2015; Wurtele, Moreno ve Kenny, 2008). Kemer ve İşler Dalgıç (2022) okul öncesi dönem çocuklarda cinsel istismarı önlemeye yönelik yaratıcı dramaya temellendirilerek hazırlanan “Bedenim Benim Özelimdir Eğitim Programını” geliştirmişlerdir. Program sekiz atölyeden oluşmaktadır. Atölyelerde bedeni, özel bölgeleri tanıma ve anatomik olarak adlandırma, iyi- kötü dokunuş, “hayır” deme/ söyleme becerisi, yabancılarla iletişim ve güvenlik sınırı oluşturma, ortamdan uzaklaşma, olası bir istismar olayını kime anlatacağımı bilme/bildirme becerisi hedeflerine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Programda, çocuklara bedeni tanıma ve beden güvenliği ile ilgili bilgi kazandırmak amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde hikâye kitabı, kız ve oğlan örgü bebekler, “Bedenime Dokunma” şarkısı, duygu kartları, “bedenim bana aittir” video animasyonu, yapboz, Fon kartondan yapılmış kız ve oğlan çocuk figürü, kız ve oğlan çocuk resimleri, resimli eşleştirme kartları ve kukla materyalleri kullanılmıştır. Programın, bedenin özel bölgelerini tanıma ve adlandırmada, “söyleme, yapma, anlatma ve bildirme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Ertem (2023) okul öncesi çocuklarda cinsel istismarından korunmaya yönelik “Bilinçli Ebeveyn Güvende Çocuk” ebeveyn programını oluşturmuştur. Dört oturumdan oluşan programın birinci oturumunda çocuk cinsel istismarının yaygınlığı, önlenmesi ve önlenmesindeki ebeveyn sorumlulukları; ikinci oturumda ise cinselliğin çocukla ne zaman ve nasıl konuşulacağı, hangi ebeveynin konuşacağı ve yaşa göre cinsel gelişim özellikleri konularına yer verilmiştir. Üçüncü oturumda bedenün özel bölgeleri, mahremiyet, iyi- kötü dokunma, iyi- kötü sır ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yabancı kavramının vurgulandığı son oturum; yabancılarla iletişim, aile güvenlik kuralları, güvenli-güvensiz kişiler ve oyun alanları, uygun olmayan teklifler ve bu teklifleri reddetme, zorlama ve tehdit karşısında yapılacaklar ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar okul öncesi dönem çocuğı olan ebeveynler için hazırlanan cinsel istismar ile ilgili eğitim programlarının ebeveynlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Adalı, 2007; Jin, Chen & Yu, 2019; Navaei vd., 2018; Özer & Gölge, 2016; Tremblay ve Begin, 2000; Uzkul, 2023; Üstündağ, Şenol & Mağden, 2015; Wurtele, Moreno ve Kenny, 2008;).

Ebeveyn odaklı önleme stratejileri, cinsel istismarı önlemede çocuğun bulunduğu ortamdaki anne-babaları ve bakıcıları kapsamaktadır. Wurtele tarafından 1986 yılında geliştirilmiş Beden Güvenliğı Eğitim Programının eğitimci versiyonunun Türk kültürüne uyarlaması Çıtak Tunç vd. (2018) tarafından ve ebeveyn versiyonunun uyarlanması ise Çıtak Tunç (2022) tarafından yapılmıştır. 3-7 yaş çocuklara yönelik olan programda, çocuklara beden güvenliğı hakkındaki temel kuralların öğretilmesi amaçlanmıştır. Programın beş hedefi bulunmaktadır: Potansiyel istismar durumlarını ya da istismarcı kimliğini tanıma (Recognize), cinsel talepleri “hayır” diyerek reddetme (Refuse), istismarcı kişiden uzaklaşma ve direnme (Resist), daha önce gerçekleşen ya da şu an devam eden istismarı güvendiğı yetişkine bildirmeyi teşvik (Report), sır olarak saklanan uygun olmayan dokunmaların çocuğun sorumluluğı olmadığını açıklama (Responsibility). Programda çocuklara, kız ya da oğlan çocuklarının özel bölgesine kimin dokunacağı ya da bakacağı, kimin dokunamayacağı ile ilgili hikayeler bulunmaktadır. Cinsel istismar failleri genellikle yabancı kişiler olarak düşünülmektedir. Oysa ki aile üyeleri, akrabalar ve güvenilir tanıdıklar potansiyel faillerdir. Bu nedenle programın hikayelerinde bakıcı, evin yakınındaki tanıdık kişi, kuzen, baba gibi karakterler de yer almaktadır. Ebeveynler cinsel organların anatomik adları kullanma konusunda isteksiz olabilmektedir. Kültüre özgü bu durum nedeniyle programda anatomik adları öğrettikten sonra “özel bölge” tanımı tercih edilmektedir. Programda yer alan diğer konular hayır deme becerisi, kişisel mesafe, iyi- kötü sır, uygun

olmayan dokunmaları güvenilir bir yetişkine söyleme ve istismarın çocuğun hatası olmamasıdır.

Okullarda yapılandırılmış ve sürekliliği sağlanan bir cinsel istismar önleme programı uygulanmadığını belirten Karataş (2018); öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmış programlar hazırlanması önerisinde bulunmuştur. Ayrıca okullarda psikolojik danışmanların yanında sosyal çalışmacı ve hemşirelerin de istihdamı sağlanarak okul sosyal servis birimleri oluşturulmalıdır. Alan uzmanları ve öğretmenlerin ebeveynlere yönelik cinsel istismar ile ilgili eğitim programları geliştirmeleri ve mevcut programları uygulamaları desteklenmelidir.

## 2.2. Cinsel istismar ile ilgili projeler

Bu bölümde cinsel istismar ile mücadele konusunda geliştirilen ulusal ve uluslararası projelere yer verilmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Cinsel istismar ile mücadele projeleri

Proje adı	Erişim adresi
“Türkiye’ de Cinsel İstismar ve Sömürü Mağduru Çocuklar İçin Çocuk Dostu Adalet Gözlemevi Projesi	<a href="http://www.cocukgozlemevi.org/hak-kinda">http://www.cocukgozlemevi.org/hak-kinda</a>
Turizm ve Seyahat Sektöründe Çocukların Cinsel İstismarı ile Mücadele Projesi (Çocuk Dostu Turizm)	<a href="http://cocukdostuturizm.org/yayinlar">http://cocukdostuturizm.org/yayinlar</a>
5te1 Projesi	<a href="http://5te1.cocukhaklariizleme.org/">http://5te1.cocukhaklariizleme.org/</a>
Çocuk İstismarına Dur De 2 Projesi	<a href="https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/cocuk-istismarina-dur-de-2">https://www.sabancivakfi.org/tr/sosyal-degisim/cocuk-istismarina-dur-de-2</a>
<b>Biz Geleceğiz Projesi</b>	<a href="https://tarhan.org/biz-gelecegiz-projesi-ile-435-ogrenciye-cinsel-istismar-farkindalik-ve-onleme-egitimi-verildi">https://tarhan.org/biz-gelecegiz-projesi-ile-435-ogrenciye-cinsel-istismar-farkindalik-ve-onleme-egitimi-verildi</a>
<b>Çünkü Ben Çocuğum Projesi</b>	<a href="http://www.hazardernegi.org/cunku-ben-cocugum-proje-icerigi/">http://www.hazardernegi.org/cunku-ben-cocugum-proje-icerigi/</a>
Çocuk Anlatır, Sen Dinle. İstismarı Engelle Projesi	<a href="https://www.stgm.org.tr/cocuk-anlatir-sen-dinle">https://www.stgm.org.tr/cocuk-anlatir-sen-dinle</a>

<b>Çocukta Cinsel İstismar Farkındalık ve Önleme Projesi</b>	<a href="https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/7648/cocukta-cinsel-istismar-farkindalik-ve-onleme-projesi-hayata-geciriliyor">https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/7648/cocukta-cinsel-istismar-farkindalik-ve-onleme-projesi-hayata-geciriliyor</a>
<b>Adli Sistemde Cinsel İstismar Mağduru Çocuklarla Çalışan Uzmanların Eğitimi Projesi</b>	<a href="http://www.tcyov.org/projeler/">http://www.tcyov.org/projeler/</a>
Çocuk İstismarı ile Mücadele Projesi	<a href="https://www.hayatsende.org/bud-cocuk-istismari-ile-mucadele/">https://www.hayatsende.org/bud-cocuk-istismari-ile-mucadele/</a>
Türkiye’ de Çocuk Adalet Sisteminin İyileştirilmesi Projesi	<a href="https://www.tcyov.org/projeler/">https://www.tcyov.org/projeler/</a>
İstanbul M-2020-UCİM-İstismar Mağduru Çocuklarımız İçin Koşuyoruz Projesi	<a href="https://ipk.adimadim.org/project/index?id=79241">https://ipk.adimadim.org/project/index?id=79241</a>
Stop It Now	<a href="https://www.stopitnow.org.uk/">https://www.stopitnow.org.uk/</a>
The Eradicating Child Sexual Abuse (ECSA) Project	<a href="https://www.lucyfaith-full.org.uk/ecsaproject.htm">https://www.lucyfaith-full.org.uk/ecsaproject.htm</a>
Truth projet	<a href="https://www.iicsa.org.uk/reports-recommendations/truth-project.html">https://www.iicsa.org.uk/reports-recommendations/truth-project.html</a> <a href="https://childhub.org/en/child-protection-online-library/truth-project-thematic-report-child-sexual-abuse-context-schools">https://childhub.org/en/child-protection-online-library/truth-project-thematic-report-child-sexual-abuse-context-schools</a>
Save the children	<a href="https://www.thepolicyproject.org/thesafechildproject">https://www.thepolicyproject.org/thesafechildproject</a>
Sibling sexual abuse project	<a href="https://www.sarsas.org.uk/projects/sibling-sexual-abuse-project/">https://www.sarsas.org.uk/projects/sibling-sexual-abuse-project/</a>

Cinsel istismar ile mücadele projelerinde öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, sağlık çalışanları gibi meslek elemanları ile ebeveyn ve çocukların cinsel istismar hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmalarda istismarı türleri, belirtileri, risk faktörleri, cinsel istismar ile ilgili yanlış inanışlar, cinsel eğitim, cinsel istismar durumunda yapılacaklar, başvurulacak kurumlar ve yasal süreç konularında eğitim faaliyetlerine yer verilmektedir.

### 3. Öğretmen ve Ebeveynlere Cinsel İstismarı Önleme ve Mağdur Çocukları Desteklemeye Yönelik Öneriler

Cinsel istismar, sadece cinsel organlara değil bedenün tümüne yapılan istenmeyen dokunuş, cinsel içerikli konuşma, cinsel içerikli görseller gösterme, kendi bedenine ya da bir başkasının bedenine dokunmayı isteme gibi davranışları kapsamaktadır. Bu nedenle kişilerin cinsel istismar kavramına yaklaşımlarını sorgulamaları gerekmektedir. Ebeveynlerin istismarın ne olduğu, belirtileri, bildirimi, istismara karşı alınabilecek önlemler ile ilgili doğru bilgiye ulaşmaları önemlidir. Bunun için ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlenmelidir (Karakartal, 2020). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla cinsel istismarı önleme konusunda iletişim kurmaya teşvik edilmesi gerekir (Apaydın Cırık, Gül ve Aksoy, 2022). Anne babalar; tuvalet ihtiyacını karşılama, banyo yaptırma ve üst değiştirme sırasında çocuklarına beden bölgelerini tanıtabilir. Bu sırada beden bölgelerinin anatomik isimlerini kullanarak her bölgenin ayrı bir işlevi olduğunu açıklamak önemlidir. Bedenin bölümleri hakkında açıkça konuşmak çocukları da merak ettikleri konularda iletişim kurmaya teşvik edebilir (Türk Kurtça, 2022). Çocuklar, ebeveynlerine zor deneyimleri anlatmakta zorlanabilirler. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarını yargılamadan ve yorum yapmadan dinlemesi önerilir. Çocuklarla beden güvenliği, cinsiyet ve sınırlar hakkında açık konuşmalar yapmak, çocuğun cinsel istismarına karşı en iyi savunmalardan biridir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren beden bölgelerinin anatomik isimleri ve işlevleri hakkında konuşmak, çocuklara başkalarının vücudunun hangi bölgelerine dokunmaması gerektiğini; herhangi bir kişiye, istenmeyen veya rahatsız edici bir dokunuşa "hayır" deme hakkına sahip olduklarını öğretmek istismara karşı koruyucudur. Başta ebeveynler olmak üzere yetişkinlerin çocukları zorla öpmek, sarılmak ve sıkıştırarak sevmek gibi masum görünen taleplerini sonlandırması gerekmektedir. Çocuğun kıyafetlerini, çamaşırlarını, bezini kamusal alanlarda değiştirmekten kaçınmak, çocuğu giydirmek için her zaman izin istemek çocuğun bedenine yönelik izinsiz her müdahalenin yanlış olduğuna yönelik farkındalık kazanmasını sağlar. Çocukları güvenli internet kullanımı hakkında bilgilendirmek; internet kullanımını, yaş ve gelişim özelliklerine göre sınırlandırmak ve takip etmek çevrimiçi istismara karşı koruyucu olacaktır (Yeşil Gazete, 2022). Çocuklar ile ilgili sosyal medya paylaşımları çeşitli güvenlik sorunlarına yol açabilir. Hesapları arkadaşları dışındakilere kapalı olduğu için çocuklarının güvende olduğunu düşünen ebeveynler cinsel istismara sebep olan kişilerin yakın çevreden olabileceği gerçeğini göz önüne almalıdır. Güngör (2021) çalışmasında, kendilerini "Instagram annesi" olarak tanımlayan hesapların sosyal medya paylaşımlarını incelemiştir. İncelenen paylaşımlarda çocukların doktor muayenesi sırasında

ya da evde çekilmiş yarı çıplak, bezli, bornozlu, mayolu fotoğraf ve videolarının yer aldığı tespit edilmiş; bu paylaşımlar istismara zemin hazırladığına dikkat çekilmiştir.

Her yılın nisan ayı çocuk istismarını önleme ayı olarak ilan edilmiştir. İnsan Hakları Derneği (2008) tarafından yürütülen “Çocuk İstismarını Önleme” projesi kapsamında “Aylık Etkinlik Takvimi” oluşturulmuştur (Resim 2).

Resim 2. Aylık Etkinlik Takvimi

Pazar	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi
						1 Çocuğun bir başarısından ötürü kendisini kutlayın, onu övün.
2 Çocukla birlikte bir kitap okuyun.	3 Birlikte uçurtma uçurun.	4 Özel bir yemeği birlikte yapmaya çalışın.	5 Çocukla birlikte iyi bir şeyler yapmaya çalışın.	6 Çocuğunuza ona duyduğunuz sevginin onun okul başarısına bağlı olmadığını hatırlatın.	7 Çocuğunuzun beslenme çantasına ya da odasında bir yere onu sevdiğinizi yazdığınız bir not ilâştirin.	8 Ailenizi ilgilendiren bir konuda çocuğunuzun fikrini sorun.
9 Birlikte parka gidin.	10 Hayvan sevgisi üzerine bir şeyler yapın.	11 Çocukken başınızdan geçen komik bir anınızı çocuğunuza anlatın.	12 Çocuğunuzla birlikte eşinize çiçek toplayın/ alın ve sizler için ne kadar değerli olduğuna dair bir not yazın.	13 Birlikte kek ya da kurabiye yapın.	14 Birlikte sanatsal bir etkinlik yapın.	15 Acil durumlarda ne yapılması gerektiği üzerine çocuğunuzla konuşun.
16 Bulutlardaki şekillere birlikte bakın.	17 Çocuğunuza yeni bir sorumluluk verin.	18 Sokaktan güvenli bir şekilde yürüme pratiğini birlikte yapın.	19 Komşuları birlikte ziyaret edin; özellikle çocuğu olanları.	20 Birlikte artık kullanılmayan, giysileri, oyuncakları ya da eşyaları bağışlamak üzere seçin.	21 Birlikte bir video izleyin.	22 Çocuğa büyükannesine ya da büyükbabasına mektup yazmada yardımcı olun.
23 Birlikte piknik yapın.	24 Birlikte bir şeyleri sayın (geçen arabalar, köpekler gibi). Yürüyüşe çıkan ve gördüğünüz arabaları sayın.	25 Birlikte bir sergiye, tiyatroya ya da sinemaya gidin.	26 Çocuğunuzla kucaklayın.	27 Birlikte bir çiçek ya da bitki ekin.	28 Birlikte top oynayın ya da izlemeye gidin.	29 Birlikte yap-boz yapın.
30 Çocuğunuzun sevdiğini ona söyleyin.						

Resim 2’ de yer alan aylık etkinlik takviminde aile ilişkilerini güçlendirecek etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Aile ve toplumdaki güvenli, istikrarlı ve besleyici ilişkiler çocuk istismarı riskini azaltır. Ebeveynlerin stres, sıkıntı veya travma ile etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği (ebeveyn dayanıklılığı); aile, arkadaşlar ve komşular arası ilişkiler (sosyal bağlantılar); ebeveynlik ve çocuk gelişimine dair bilgi düzeyi önemlidir (Center for the Study of Social Policy. 2015). Ebeveynlerin sadece kendi çocuklarını değil tüm çocukları korumaları için:

- İstismarın belirtilerini bilmeleri, bir çocuğun cinsel istismara uğradığına dair belirgin işaretler beklemek yerine şüpheler üzerine harekete geçmeleri, aile içinde veya dışında şüphelenilen tüm istismar vakalarını bildirmeleri,

- Çocuklarının okullarında tüm personeli kapsayan davranış kuralları ve çocuğa kötü muameleye karşı koruyucu önlemler olup olmadığını sorgulamaları,

- Çocuklarının güvenli arkadaşlıklar kurmasını desteklemeleri, arkadaşlarını ve onların ailelerini tanımaları, çocukları tek bir yetişkinle yalnız bırakmak yerine grup etkinliklerine yönlendirmeleri

- İstismar ile mücadele eden kuruluşlara gönüllü katılım sağlamaları,

- Yerel yönetimin çocuk istismarıyla mücadele çabalarına daha fazla kaynak ayırmasını talep etmeleri önerilir (Kids First, 2024).

Koruyucu faktörleri teşvik eden program ve politikaların savunulması, cinsel istismarla mücadele yollarından biridir. Gönüllük esasına dayalı aile eğitimi gibi bazı programlar hem aile hem de toplum düzeyinde koruyucu faktörlerin geliştirilmesine yardımcı olur. Ebevevnlere bu programlara katılım sağlayarak cinsel istismar ile mücadeleye katkı sağlayabilirler (Center for the Study of Social Policy, 2015).

Araştırmalar istismar eden kişinin okul personeli, çocuğun okul arkadaşı ya da öğretmeni olabileceğini göstermektedir (Burgess, Welner ve Willis, 2010; Shakeshaft, 2003). Öğrencileriyle güvene dayalı ilişkisi olan öğretmenlerin sınıflarında istismar durumunun bildirim olasılığı yüksektir. Cinsel istismarı açıklayan çocuklar genellikle bunu ebeveyni dışında güvendiği bir yetişkine anlatır. Öğrencinin anlatmaması durumunda istismar sonucu ortaya çıkan belirtiler okul ortamında öğretmenler tarafından da fark edilebilir. Bu nedenle çocuklarla çalışan kişilerin eğitimi çok önemlidir. Türkiye’de öğretmenlerin çocuk istismarı konusunda lisans döneminde ders almalarının zorunlu olmadığına değinen Koçtürk (2018), bu eksikliğin giderilmesinin öğretmenlerin kendi çabasına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bunun için öğretmenler çocuk istismarı ile ilgili çalışmalarda bulunan derneklerle iş birliği yapabilirler, hizmetiçi eğitim alabilirler ve ilgili alanyazını takip ederek bilgi düzeylerini geliştirebilirler. Özkan’ a (2022) göre çocuk ile çalışan her meslek grubu için lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde çocuk istismarı ile ilgili zorunlu dersler verilmelidir. Sağlık Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Barolar Birliği ve sivil toplum kuruluşları çocuğun cinsel istismarına yönelik eşgüdümlü çalışmalar yapmalıdır. Okul düzeyinde ise öğretmenler, cinsel istismarı önlemeye yönelik:

- Adını- soyadını, okul adını, ev adresini, ebeveynlerinin telefon numarasını söyleme,

- Bedenin özel bölgelerinin yeri ve anatomik isimlerini söyleme,



- İyi/kötü dokunuş arasındaki fark, kötü dokunuş halinde yapılacaklar,
- İyi/kötü sır arasındaki fark, dokunma ile ilgili durumlarda sır tutulmayacağı,
- Alışveriş merkezi, sokak, park gibi ortamlarda kaybolma durumunda yapılacaklar,
- Yabancılarla iletişim, yabancılardan hediye ya da yiyecek- içecek ikramı geldiğinde yapılacaklar ile ilgili sınıf içinde etkinliklere yer verebilirler. Sınıflarında farklı kültürden çocuklar bulunan öğretmenler, etkinlikleri çocukların özellikleri ve gereksinimlerine göre basitleştirebilir ya da çeşitlendirebilirler.

Cinsel istismar konusunda bir duyum alındığında, mağdurun şikâyetçi olup olmaması dikkate alınmaksızın yetkili mercie bildirim yapılması yasal zorunluluktur. Bildirimden sonraki aşamada, çocuğun yaşadığı olayla ilgili beyanı alınır; soruşturma yapılır. Bu süreç, Sağlık Bakanlığına bağlı Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) adı verilen özel merkezlerde yürütülür. Çocuklara ilişkin koruyucu ve destekleyici önlemler alınması gereken tüm süreçlerde, çocuğun avukatı hariç olmak üzere çocuğun kimliği, adresi, fotoğrafları, yaşadığı travmalar gibi çocuğa ve yakınlarına ait her türlü bilgi ve bu bilgilerin yer aldığı rapor ve belgeler ile kayıtlar gizli tutulmalıdır. Bu konuda medyanın da hassas davranması gerekmektedir (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017). Cinsel istismar mağduru çocuklarla çalışan sağlık ve psikososyal hizmet çalışanlarının çocukla yaş ve gelişim düzeyine uygun bir iletişim kurması önemlidir. Bunun için iletişimin çocuk dostu bir ortamda gerçekleşmesi, sorumlu kişinin kendini tanıtmaması, “bilgilendirilmiş rıza/ onay” alınması, görüşme hakkında bilgi verilmesi önerilir. Cinsel istismar mağduru çocukların güvenlik, sağlık hizmeti, psikososyal destek ve hukuki/yargı hizmetlerine yönelik ihtiyaçları vardır. Öncelikle çocuğun acil sağlık ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanır. Çocukların Cinsel İstismarına Müdahale İçin Gelişmekte Olan Toplum Temelli Kuruluşlar arası Protokoller vardır (UNICEF, 2012). Bu protokollerde:

- Çocukların cinsel istismarına müdahalede (örneğin; hizmetlerde) görevlilerin rolleri ve sorumlulukları,
- Cinsel istismara maruz kalan çocuklarla çalışmada bir dizi ilke,
- Mağdur çocuklar için özel sevk ve bildirim mekanizmaları,
- Yerel bağlamda konu ile ilgili zorunlu bildirim kanunları ve politikalarının taslağı ve yerel düzeyde her bir durum için nasıl kullanılacaklarının taslağı,

• Çocuk vakalarında bilgilendirilmiş rıza ve gizlilik prosedürlerinin kılavuzuna ilişkin esaslar yer almaktadır.

Hukuksal bağlayıcı olan belgelere göre cinsel istismar suçtur. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi' ne göre çocuğun her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemlerin alınması devletin sorumluluğudur. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde:

- Eğitim, sağlık ve psikososyal hizmet alanlarında çalışanların cinsel istismarı önleme ve mağdur çocukları desteklemeye yönelik bilgi, tutum ve yeteneklerini geliştirmeleri için alan uzmanlarınca programların geliştirilmesi,
- Cinsel istismarı önleme ve mağdur çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kanıta dayalı uygulamaları temel alan politikaların uygulanması,
- Yapılan çalışmalara yönelik izleme ve değerlendirilmenin yapılması, sonuçların kamuoyu ile paylaşılması önerilir.

#### 4. Cinsel İstismarın Önlenmesinde Resimli Çocuk Kitaplarının Yeri

Çocuk kitapları somutlaştırmayı sağlaması, bilgi vermeyi, pekiştirmeyi desteklemesi ve çocuklar için eğlenceli bir araç olması nedeni ile hem ebeveyn hem de eğitimciler tarafından tercih edilmektedir. Bu bölümde cinsel eğitim, vücudun bölümleri, sınırlar, iyi- kötü sır, yabancılarla iletişim ile ilgili resimli çocuk kitapları önerilerine yer verilmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Resimli çocuk kitabı önerileri

 <p>Çocuklar İçin Cinsel Eğitim Öyküleri Yazan: Yaşam YA-ŞAM</p>	 <p>Bu Vücut Benim! Ben Ne Dersem O Olur! Yazan: Jayneen Sanders Çeviri: Nurten Hattınmaz</p>
<p>NARDAĞ ÇELİK Resimleyen: Hülya GÜNAL Yayınevi: Net Yayıncılık</p>	<p>Resimleyen: Anna Hancock Yayınevi: Beyaz Balina Yayınları</p>



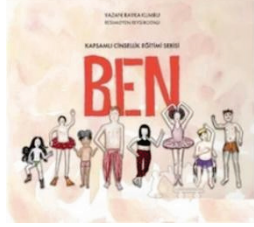
Yazan: Berk ÖZTÜRK  
Yayınevi: Net Yayıncılık

Sınırlarım  
ve Sırlarım  
Yazan: Ya-  
şam YA-  
NARDAĞ  
ÇELİK  
Resimle-



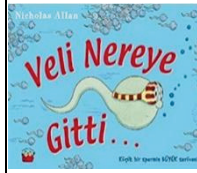
Yayınevi: Hep Kitap

Hoş Geldim  
Yazan: Rayka  
KUMRU  
Resimleyen: Onur  
Sipahi



KUMRU  
Resimleyen: Reysi RODİKLİ  
Yayınevi: Minty Kitap

Kapsamlı  
Cinsellik  
Eğitimi Se-  
risi Ben  
Yazan:  
Rayka



Resimleyen:  
Yayınevi: Kuraldışı Yayınları

Veli Nereye  
Gitti...  
Yazan: Nicholas  
Allan  
Çeviri: Nil Gün



isler  
Yayınevi: Gergedan Yayınları

Ben Kaybol-  
mam Ki  
Yazan: Dag-  
mar Geisler  
Çeviri: Gül-  
tekin Emre  
Resimleyen:  
Dagmar Ge-



ler  
Yayınevi: Gergedan Yayınları

Ben Herkesle  
Gitmem Ki  
Yazan: Dag-  
mar Geisler  
Çeviri: Gülte-  
kin Emre  
Resimleyen:  
Dagmar Geis-

 <p><b>Bedenim Bana Ait</b> Yazan: Pro Familia Çeviri: Kazım ÖZDOĞAN</p>	<p>Resimleyen: Dagmar GEISLER Yayınevi: Gergedan Yayınları</p>	 <p><b>TEO'NUN 'BEN NEREDEN GELDİM?' KİTABI</b> Yazan: Yağmur Artukmaç, İpek Gökozan Resimleyen: Nurbanu Asena Yayınevi: Bilgi Yayınevi</p>	<p>Teo'nun 'Ben Nereden Geldim?' Kitabı Yazan: Yağmur Artukmaç, İpek Gökozan</p>
 <p><b>SİR VERSEM SAKLAR MISIN?</b> Yazan: Jennifer Moore Mallinos Çeviri: Emine Deliorman</p>	<p>Resimleyen: Marta Fàbrega Yayınevi: Redhouse Kidz Yayınları</p>	 <p><b>Bebekler nereden gelirler?</b> Yazan: Katie Daynes Çeviri: Fadime Kahya Resimleyen: Suzie Harrison Yayınevi: İş Bankası Kültür Yayınları</p>	<p>Bebekler Nereden Gelirler? Yazan: Katie Daynes Çeviri: Fadime Kahya Resimleyen: Suzie Harrison</p>

## 5. Sonuç ve öneriler

Cinsel istismar; cinsiyet, yaş, etnik yapı, dil, din ve sosyoekonomik düzey fark etmeksizin her çevrede gerçekleşebilir. İstismarı gerçekleştiren kişi mağdurun tanımadığı biri olabileceği gibi tanıdık biri de olabilir. Cinsel istismara ilişkin risk faktörleri vardır ve bu faktörlere yönelik koruyucu ve önleyici stratejiler geliştirmek mümkündür. İstismar şüphesi söz konusu olduğunda; eylemin suç olup olmadığı sorgulanmaksızın yasal mercilere bildirimde bulunmak gerekir. Cinsel istismar ile ilgili eğitim alan ve bilgi düzeyinin yeterli olduğunu düşünen kişilerin istismar bildiriminde bulunma olasılığı yüksektir. Ebeveynler için hazırlanan cinsel istismar ile ilgili eğitim programlarının ebeveynlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Okullar, cinsel istismar önleme programlarının sunulabileceği en uygun yerlerdir; gelişmiş ülkelerde erken çocukluk döneminden başlayarak okul temelli cinsel istismar önleme programları uygulanmaktadır. Cinsel istismar ile mücadele konusunda geliştirilen projelerde yerel yönetimler, üniversiteler, sendikalar ve sivil toplum kuruluşları iş birliği yapabilmektedir.

Ebeveynler, çocukla en yakın ilişkide olan kişilerdir. Ebeveynlerin cinsel gelişim ve cinsel istismar alanlarında farkındalık ve bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bunun için beden bölümleri, özel bölge kavramı, iyi- kötü sır, yabancılarla iletişim, güvenli kişiler ve yerler, cinsel istismarın tanımı ile belirtileri, çocuk istismara maruz kaldığını söylediğinde ya da bir çocuğun istismara maruz kaldığından şüphelenildiğinde izlenecek yol gibi başlıkların yer aldığı ebeveyn eğitimleri düzenlenebilir. Eğitimlere erişim kolaylığının sağlanması için internet, sosyal medya ve televizyon gibi kitle iletişim araçları kullanılabilir (Özkan, 2022). İlgili eğitimlerin çokkültürlü toplumlardaki hedef kitlesinin farklı etnik yapı, dil, din ve sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerden oluşması önerilir.

Okullarda cinsel istismar ile ilgili gelişime uygun, farkındalık ve önleme temelli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaları yürütecek eğitim paydaşlarının istismar ve bildirim ile ilgili doğru bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde beden bölümleri, özel bölge kavramı, güvenli kişi ve yerler, iyi- kötü dokunuş, iyi- kötü sır, güvenli, güvensiz ve istenmeyen dokunuşlar, hayır diyebilme ile ilgili sınıf içi etkinliklere yer verebilirler. Bu etkinliklerde kuklalar, kız ve oğlan çocuklarına ait karton figürler ya da bebekler, örnek olay kartları gibi materyaller kullanılabilir; resimli çocuk kitaplarından yararlanılabilir. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra ebeveynleri yakından tanımaya yönelik bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri gibi aile katılımı etkinlikleri yapılabilir. Aileleri yakından tanıyan öğretmenler, aileden kaynaklı risk faktörlerini tespit edebilir. Böylece aileleri güçlendirecek planlama ve uygulamalar yapılabilir.

Toplumsal düzeyde çocuk hakları odaklı politikaların geliştirildiği, çocuğun bakımı ve güvenliğinden birinci düzeyde sorumlu olan ebeveynlerin doğum sonrası izin sürelerinin iyileştirildiği yasal düzenlemeler yapılabilir. Ülkemizi terk etmek zorunda kalan çocukların istismara açık hale geldiği düşünüldüğünde psikososyal destek ve toplumsal uyum temelli stratejiler uygulanabilir. Ayrıca bu çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi, ailelerinin güçlendirilmesi; çocuğun eğitim, barınma, sağlık gibi hizmetlere ulaşımının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

## 6. Etkinlik Örneği

**Etkinliğin Adı:** Güvenli- Güvensiz Dokunuş ve Hayır Deme

**Yaş Grubu:** 60-72 Ay

**Etkinlik Türü:** Türkçe-Oyun- Erken Okuryazarlık Etkinliği (Büyük Grup ve Bireysel Etkinlik)

### KAZANIM VE GÖSTERGELER

#### Bilişsel Gelişim

**Kazanım 1.** Nesneye/duruma/olaya yönelik dikkatini sürdürür

#### Göstergeler

Dikkat edilmesi gereken nesneye/duruma/olaya odaklanır.

Dikkatini çeken nesne/durum/olay ile ilgili bir ya da birden fazla özelliği/niteliği söyler.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesneye/duruma/olaya yönelik yanıtları dinler.

**Kazanım 4.** Nesne/durum/olayla ilgili tahminlerini değerlendirir.

#### Göstergeler

Nesne/durum/olayı inceler.

Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

**Kazanım 6.** Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.

#### Göstergeler

Gösterilen sembolün anlamını/işlevini söyler.

Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir.

**Kazanım 7.** Nesne/varlık/olayları çeşitli özelliklerine göre düzenler.

#### Göstergeler

Nesne/varlık/olayları çeşitli özelliklerine göre eşleştirir.

#### Dil Gelişimi

**Kazanım 2.** Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır.

#### Göstergeler

Sesinin tonunu ayarlar.

Sesinin şiddetini ayarlar.

#### Fiziksel Gelişim ve Sağlık

**Kazanım 19.** Bedenini ve kişisel alanını korur.

#### Göstergeler

Bedeniyle ve kişisel alanıyla ilgili güvenlik sınırlarını ayarlar/korur.

İyi-kötü dokunuşları ayırt eder.

İstemediği davranışlara/taleplere hayır der.( MEB, 2024)

## SÖZCÜKLER, KAVRAMLAR, DEĞERLER, MATERYALLER

**Sözcükler:** Tehdit, Dokunuş, Hayır

**Kavramlar:** Güvenli- Güvensiz

**Değerler:** Saygı

**Materyaller:** İzin alarak birine sarılma, istemediği halde birine dokunma, oyun oynarken el ele tutuşan çocuklar, özel vücut bölgeleri, el sıkışma, birinin çocuğun başını okşama, doktor muayenesi görselleri, birinin çocuğun başını okşama ve izin alarak birine sarılma görseli (Sarı), oyun oynarken el ele tutuşma, el sıkışma ve doktor muayenesi görsellerinin arkası yeşil istemediği halde birine dokunma ve özel vücut bölgelerine dokunma görsellerinin arkası kırmızıdır. Kırmızı, sarı ve yeşil çizgi şeritleri. “Kırmızı Çizgi” Hikayesi <https://fliphtml5.com/ffnre/npor/basic>, Ek.1 Görsel Kartlar, Ek.2 Çalışma Kağıdı.

### ÖĞRENME SÜRECİ

Çocuk sayısına yetecek sayıda hazırlanan görseller aynı görselden iki tane olacak şekilde çoğaltılarak hazır edilir (Ek.1). Çocuklar için panoya kırmızı, sarı ve yeşil çizgi şeklinde şeritler yerleştirilir.

Çocuklara “Kırmızı Çizgi” isimli hikaye dijital olarak yansıtılarak okunur. Hikaye içeriğinde vücudun özel bölgeleri, güvenli ve güvensiz dokunma, izin alma, yüksek sesle hayır deme ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Hikaye bitiminde çocukların her birinin bir görsel alması sağlanır. Çocukların ellerine aldıkları görselde bedenini tehdit altında hissederse Kırmızı Çizginin altına, tedirgin hissederse Sarı çizginin altına, güvende hissederse Yeşil çizginin altına götürmesi istenir. Böylece çocuklarda kimlerin dokunuşunun güvenli dokunuş olduğu fikrinin oluşmasını yardım edilmiş olur. Sarı kartlardaki kişilerin kimler olabileceği konuşulur. Öğretmen ya da baba gibi tanıdık kişilerse bu dokunuşun güvenli olacağı açıklanır. Tanıdığımız kişiler de olsa bir başkasının vücuduna dokunurken izin istemenin o kişiye gösterilen saygı ve nezaketin göstergesi olduğu söylenir.

Görseller arkasındaki renkler görünecek şekilde konur. Çocukların sayışma ile çektiği kartların arkalarındaki resmin ne olabileceğini tahmin edildikten sonra kartın yüzünün çevrileceği açıklanır. Kırmızı kartı çeken çocuğun yüksek sesle “Hayır” diyeceği yeşil ve sarı görselli kartlarda ise normal ses tonu ile “Evet” denileceği ve uygun olmayan, bedenini tehdit altında hissettiği durumlarda seslerini yükseltebilecekleri ifade edilir. Oyun tamamlandıktan sonra çocukların masalarına Güçlü bir “Hayır” diyerek geçmeleri istenir.

Görsellerdeki olaylar karışık olarak düzenlenmiş şekilde (Ek.2) çalışma kağıdı olarak çocuklara sunulur. Çocuklardan kendilerini rahatsız eden doku- nuşları bulup uygun renge boyamaları istenir.

**DEĞERLENDİRME:** Çocuklarla çember şeklinde yeşil bir hulohop' un etrafında oturulur. Öğretmen çocuklara karışık olarak görselli artları gösterir. Görsel güvenli ise ellerini yeşil hulahopun içine koya güvenli değilse hayır diye yüksek sesle bağırır. Tehdit hissi var ise neden bu his olduğu çocuklarla konuşulur.

**AİLE/TOPLUM KATILIMI:** Çocukların yaptıkları etkinliği ebeveynle- rine götürmeleri ve paylaşımları istenir. Kırmızı Çizgi hikayesinin linki ebe- veyn gurubuyla paylaşılır.



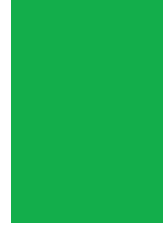
EK. 1 Görsel Kartlar

Ön

Arka





Arka



Ön



## Ek:2 Çalışma Kağıdı: Güvenli Dokunuş mu Güvensiz Dokunuş mu?

Aşağıda güvenli ve güvensiz dokunuşlara ait bazı durumların fotoğrafları yer almakta. Fotoğraftaki durum güvenli dokunuşa örnekse ( ) ; güvensiz dokunuşa örnekse ( ) kutucuğunu boya.

		Güvenli Dokunuş ●	Güvensiz Dokunuş ●
	İzin alarak birine sarılmak		
	İstemediği halde birine dokunmak		
	Oyun oynarken el ele tutuşmak		
	Başkalarının özel vücut bölgelerine dokunmak		
	El sıkışmak		
	Tanıdığın birinin (örneğin; öğretmenin) başını okşaması		

	Doktor muayenesi		
	Tanımadığı birinin dokunması		

## 7. KAYNAKÇA

- Adalı, N.Y. (2007). *10-12 yaş grubu çocuk istismarı ebeveyn ve çocuk bilgilendirme çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- African Youth Charter. (2006).<https://au.int/en/treaties/african-youth-charter>
- Akçe, İ., & Doğan, H. (2020). Cinsel istismara maruz kalmış çocuklar üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 12-20.
- Aksel, Ş. & Yılmaz Irmak, T. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 373 - 391.
- Aksüt, Y. (2020). Çocuk cinsel istismarının sosyolojik analizi (Malatya çocuk izlem merkezi uygulaması) [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Apaydın Cırık, V., Gül, U. & Aksoy, B. (2022). Çocukların ve Ebeveynlerin Çocuk Cinsel İstismarı Hakkındaki Bilgi ve Tutumları: Kesitsel Bir Çalışma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 14(2):321-331.
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Tçekışık Ofset.
- Aral, N., & Deleş, B. (2024). Anne babaların çocuklarıyla kurdukları cinsel iletişim düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11(1), 73-88.
- Assink, M., van der Put, CE., Meeuwssen, MWCM., de Jong NM., Oort FJ., Stams, GJJM, & Hoeve, M. (2019). Risk factors for child sexual abuse victimization: A meta-analytic review. *Psychol Bull*, 145(5), 459-489.
- Austin AE, Lesak AM, Shanahan ME. (2020). Risk and protective factors for child maltreatment: A review. *Curr Epidemiol Rep*, 7(4):334-342.

- Bayraktar, S.(2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali*. Nobel Tıp.
- Blakey, J.M.; Glaude, M.; Jennings, S.W. (2019). School and program related factors influencing disclosure among children participating in a school-based childhood physical and sexual abuse prevention program. *Child Abuse Neglect*. 96 (104092).
- Browne, A., & Finkelhor, D. (1986). *Impact of child sexual abuse: A review of the research*. *Psychological Bulletin*, 99(1), 66–77.
- Bulut, S. (2007). Çocuk cinsel istismarı hakkında bir derleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28): 139-156.
- Burgess, A.W., Welner, M., & Willis, D.G. (2010). Educator sexual abuse: Two case reports. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19(4), 387-402.
- Campbell, A. (2020). An increasing risk of family violence during the COVID-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Report*, 2(3).
- Center for the Study of Social Policy. (2015). *Strong Families*. <https://cssp.org/wp-content/uploads/2018/10/SF-Parent-Brochure-web.pdf>
- Citak, Tunc., Gorak, G., Ozyazicioglu, N., Ak, B., Isil, O., & Vural, P. (2018). Preventing child sexual abuse: body safety training for young children in Turkey. *J Child Sex Abus*, (4), 347-364.
- Çetintaş, A., Ersoy, E., Kaya, Y. & Aksüt, Y. (2021). Çocuk cinsel istismarı ve toplumsal risk faktörleri. *Journal of History School*, 52, 2114-2137.
- Çıtak Tunç, G., (2022). Beden güvenliği eğitim programı ebeveyn versiyonunun Türkçe uyarlaması. *Sağlık ve Toplum*, 32(1), 206-220.
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Çocuk Bakım Kuruluşlarında Çalışan Personele Yönelik İstismar ile Mücadele Rehber Kitapçığı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayın No: 07. <https://www.aile.gov.tr/media/2499/cocuk-bakim-kuruluslarinda-calis-san-personele-yonelik-istismarla-mucadele-rehber-kitapcigi.pdf>
- Czerwinski, F., Finne, E., Alfes, J., Kolip, P. (2018). Effectiveness of a school-based intervention to prevent child sexual abuse—Evaluation of the German IGEL program. *Child Abuse Negl*. 86, 109-122.
- Donat Bacıoğlu, S., & Tezel, D. (2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla cinsellik hakkında konuşma stratejileri ve öz-yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 37-57.
- Ertem, Ü. (2023). Denge kuramına dayalı ebeveyn eğitiminin okul öncesi çocuklarda cinsel istismardan korunmada karar verme ve eyleme geçme

- davranışına etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- European Parliament and of the Council. (2011, Dec 13). Directive 2011/92/eu of the european parliament and of the council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32011L0093>
- Finkelhor, D.; O'Shea, T.M.; Washburn, L.K.; Nixon, P.A.; Goldstein, N.J. (2007). Prevention of Sexual Abuse Through Educational Programs Directed Toward Children. *Pediatrics*, 120, 640–645.
- Goldman, J., Salus, M. K., Wolcott, D., & Kennedy, K. Y. (2003). *A coordinated response to child abuse and neglect: the foundation for practice*. Child Abuse and Neglect User Manual Series. [https://popcenter.asu.edu/sites/default/files/problems/child\\_abuse/PDFs/Goldmanetal\(2003\).pdf](https://popcenter.asu.edu/sites/default/files/problems/child_abuse/PDFs/Goldmanetal(2003).pdf)
- Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the covid-19 pandemic. *Journal of Family Violence*.
- Güngör, A. (2021). Sosyal medyada çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı: instagram anneleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 54, 2-24.
- Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2023). Çocuk ihmal ve istismarı. <https://Hsgm.Saglik.Gov.Tr/Tr/Ihmal-Istismar.Html>
- Işık, Ü., Aktepe, E., Şimşek, F., Akyıldız A., & Yıldız, A. (2019). Isparta ilinde bir üniversite hastanesinde değerlendirilen cinsel istismar mağdurlarının sosyodemografik, klinik ve ailevi özellikleri: 2014–2018 verileri. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 53- 57.
- İnsan Hakları Derneği. (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. [file:///C:/Users/Tz%20Group/Downloads/f971c62f-8f03-4548-85eb-997dd89a8a36\\_240506\\_230121.pdf](file:///C:/Users/Tz%20Group/Downloads/f971c62f-8f03-4548-85eb-997dd89a8a36_240506_230121.pdf)
- Jerman, P., & Constantine, N. A. (2010). Demographic and psychological predictors of parent–adolescent communication about sex: A representative statewide analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1164–1174.
- Jin, Y., Chen, J., & Yu, B. (2019). Parental practice of child sexual abuse prevention education in China: does it have an influence on child's outcome. *Children and Youth Services Review*, 96(1), 64-9.
- Kadioğlu Polat, D. & Üstün Budak, A. M. (2016). Cinsel eğitimin tanımı-önemi-Türkiye’de ve Dünya’da cinsel eğitim uygulamaları. S. Yağan Güder, Ed., Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet (s. 1-16). Eğiten Kitap.

- Karakartal, D. (2020). Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 145-156.
- Karataş, Z. (2018). Çocukların cinsel istismardan korunmasında çocuk adalet sisteminin önleyici fonksiyonu. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 136-147.
- Kemer, D. & İşler Dalgıç, A. (2022). Yaratıcı dramaya temellendirilmiş çocuk cinsel istismarını önleme programı: bir uygulama planı örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 15(2), 246-254.
- Kemer, D. & İşler, A. (2021). Çocuk cinsel istismarını önlemede okul temelli cinsel istismar önleme programlarının önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3):411-421.
- Kids First. (2024). *7 Ways to Prevent Child Abuse*. <https://kidsfirstinc.org/7-ways-to-prevent-child-abuse/>
- Klevens, J. & Ports, KA. (2017). Gender inequity associated with increased child physical abuse and neglect: a cross-country analysis of population-based surveys and country-level statistics. *J Fam Violence*, 32(8):799-806. doi: 10.1007/s10896-017-9925-4.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koçtürk, N., & Kızıldağ, S. (2018). Çocukluk dönemi cinsel istismarına ilişkin mitler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 778-808.
- Krug, EG., Mercy, JA., Dahlberg, LL., & Zwi, AB. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083–1088.
- Kuhle, B. X., Melzer, D. K., Cooper, C. A., Merkle, A. J., Pepe, N. A., Ribanovic, A., & Wettstein, T. L. (2015). The “birds and the bees” differ for boys and girls: Sex differences in the nature of sex talks. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 9(2), 107.
- Krug, EG., Mercy, JA., Dahlberg, LL., & Zwi, AB. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083–1088.
- Lambie, G. W. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 8(3), 249-258.
- Maguire-Jack K, & Showalter, K. (2016). The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 52, 29–37.
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> Erişim Tarihi: 04.12.2024

- Mlekwa, F. M., Nyamhanga, T., Chalya, P. L., & Urassa, D. (2016). Knowledge, attitudes and practices of parents on child sexual abuse and its prevention in Shinyanga district, Tanzania. *Tanzania Journal of Health Research, 18*(4).
- Molnar, BE., Goerge, RM., Gilsanz, P., Hill, A., Subramanian, SV., Holton, JK., Duncan, DT., Beatriz, ED., & Beardslee, WR. (2016). Neighborhood-level social processes and substantiated cases of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 51*, 41–53.
- Moncloa, F., Wilkinson-Lee, A. M., & Russell, S. T. (2010). Cuidate sin Pena: Mexican mother-adolescent sexuality communication. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 19*, 217–234.
- Morris, MC., Marco, M., Maguire-Jack, K., Kouros, CD., Bailey, B., Ruiz E., & Im, W. (2019). Connecting child maltreatment risk with crime and neighborhood disadvantage across time and place: A Bayesian spatiotemporal analysis. *Child Maltreatment, 24*(2), 181–192.
- Morton, CM. (2013). The moderating effect of substance abuse service accessibility on the relationship between child maltreatment and neighborhood alcohol availability. *Children and Youth Services Review, 35*(12):1933–1940.
- National Child Traumatic Stress Network Child Sexual Abuse Committee. (2009). Caring for Kids: what parents need to know about sexual abuse. Child Sexual Abuse Committee of the National Child Traumatic Stress Network. [https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/fact-sheet/caring\\_for\\_kids\\_what\\_parents\\_need\\_to\\_know\\_about\\_sexual\\_abuse.pdf](https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/fact-sheet/caring_for_kids_what_parents_need_to_know_about_sexual_abuse.pdf)
- Navaei, M., Akbari-Kamrani, M., Esmaelzadeh-Saeieh, S., Farid, M., & Tehranizadeh, M. (2018). Effect of group counseling on parents' self-efficacy, knowledge, attitude, and communication practice in preventing sexual abuse of children aged 2-6 years: A randomized controlled clinical trial. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery, 6*(4), 285-292.
- Normand (2017, August 24). Teaching touching safety rules: safe and unsafe touching—activity. <https://www.cfchildren.org/blog/2017/08/activity-teaching-touching-safety-rules-safe-and-unsafe-touching/>
- Önen-Doğan, Ö. (2009). *Cinsel istismara uğrayan ergen olgularda bireysel, ailesel ve istismara ait özelliklerin tanımlanması ve bu özellikler ile birlikte başa çıkma biçimleri, aile işlevleri ve anne baba tutumlarının ve*

- olgu olmaya etkisinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özdemir, P. (2018). *Ensest mağduru çocukların adli dosyalarının sosyal hizmet bakış açısıyla incelenmesi ve müdahale modelinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özer, G. & Gölge, Z. B. (2016). Ebeveynlerin çocuk cinsel istismarına dair bilinç düzeyleri endişeleri ve aldıkları önlemler. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp*, 2(3), 35-43.
- Özkan, G. (2022). Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından Çocuk İhmal ve İstismarında Bireysel, Ailesel ve Çevresel Risk Faktörlerinin Değerlendirilmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 4(8), 217-240.
- UCİM (2021). Cinsel istismara maruz bırakılan çocuklara yönelik hak ihlallerini izleme raporu. [https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/12/ucim\\_reportRW1.pdf](https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/12/ucim_reportRW1.pdf)
- Üstündağ, A., Şenol, F., & Mağden, D. (2015). Ebeveynler çocuk istismarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilinçlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 212-27.
- Polat, O. (2019). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı tanımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Prikhidko, A., & Kenny, M. C. (2021). Examination of parents' attitudes toward and efforts to discuss child sexual abuse prevention with their children. *Children and Youth Services Review*, 121(5).
- Prochild. (2024). Öğretmenler için çocuk istismarını değerlendirme ve yönetme rehberi. [https://prochild.erciyes.edu.tr/dosyalar/tr\\_ogretmenler\\_icin\\_cocuk\\_istismarini\\_degerlendirme\\_ve\\_yonetme\\_rehberi.pdf](https://prochild.erciyes.edu.tr/dosyalar/tr_ogretmenler_icin_cocuk_istismarini_degerlendirme_ve_yonetme_rehberi.pdf)
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 42, 269–278.
- Resmi Gazete. (2024). Türk Ceza Kanunu (TCK). <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html>
- Rudolph, J.; Zimmer-Gembeck, M.J. (2016). Reviewing the Focus: A Summary and Critique of Child-Focused Sexual Abuse Prevention. *Trauma Violence Abuse*, 19, 543–554.
- Saltalı, N.D. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali. İçinde: Doğru SY (Edt), *Aile refahı ve koruma* (ss. 62-105) Eğiten Kitap Yayınevi.



- Shakeshaft, C. (2003). Educator sexual abuse. [https://www.hofstra.edu/pdf/about/administration/provost/hofhrz/hofhrz\\_s03\\_shakeshaft.pdf](https://www.hofstra.edu/pdf/about/administration/provost/hofhrz/hofhrz_s03_shakeshaft.pdf)
- Stanley, N., Ellis, J., Farrelly, N., Hollinghurst, S. & Downe, S. (2015). Preventing domestic abuse for children and young people: A review of school-based interventions. *Child. Youth Services Review*, 59, 120–131.
- The National Child Traumatic Stress Network. (2009). Sexual development and behavior in children. <https://www.nctsn.org/resources/sexual-development-and-behavior-children-information-parents-and-caregivers>
- Thurston, H., Freisthler, B., Bell, J., Tancredi, D., Romano, PS., Miyamoto, S. & Joseph, JG. (2017). Environmental and individual attributes associated with child maltreatment resulting in hospitalization or death. *Child Abuse & Neglect*, 67, 119–136.
- Topbaş, M. (2004). İnsanın büyük bir ayıbı: çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3,(4),76-80.
- Trawick Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Nobel.
- Tremblay, C. & Begin, H. (2000). Evaluation of mother knowledge in preventing child sexual abuse. *International Journal of Early Childhood*, 32(2), 83-90.
- Tuncay, B. (2020). *Okul öncesi çocukları cinsel istismardan koruma eğitim programının annelerin cinsel istismara ilişkin inançları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tutty, L.M., Aubry, D. & Velasquez, L. (2020). The “Who do you tell?” (TM) child sexual abuse education program: eight years of monitoring. *Child Sexual Abuse*, 29, 2–21.
- Türk Kurtça, T. (2022). Çocuk cinsel istismarını önleme programlarında ebeveyn eğitimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 247-254.
- Uluslararası Çocuk Merkezi. (2019). Çocukların cinsel sömürü ve cinsel istismardan korunmasıyla ilgili terimler ve kavramlar kılavuzu. <http://www.cocukgozlemevi.org/storage/app/uploads/public/5ca316/e32/5ca316e32f22f991914515.pdf>
- UNICEF. (2012). *Cinsel İstismar Mağduru Çocuklara Bakım Kılavuzu*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/3626/file/Cinsel%20%20C4%B0stismar%20Ma%C4%9Fduru%20%20C3%87ocuklara%20Bak%C4%B1m%20K%C4%B1lavuzu.pdf>
- UNICEF. (2017). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları

<https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf>

- Uzku, S. (2023). Okul öncesi döneme yönelik çevrimiçi ebeveyn cinsellik eğitimi programı'nın ebeveynlerin cinsel farkındalığına etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yalın, A., & Alabay, E. (2024). Ebeveynlerin cinsel iletişim becerileri ile toplumsal cinsiyet adaleti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (21), 1077-1096.
- Yeşil Gazete. (2022). *Cinsel istismarla mücadelede ebeveyn olarak yapabileceğiniz 10 şey*. <https://yesilgazete.org/cinsel-istismarla-mucadelede-ebeveyn-olarak-yapabileceginiz-10-sey/>
- World Health Organization. (2006). Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence / World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. World Health Organization; WHO IRIS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499>
- Wurtele, S. K., Moreno, T., & Kenny, M. C. (2008). Evaluation of a sexual abuse prevention workshop for parents of young children. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1(4), 331-340.

## **Yazar Özgeçmişleri**

### **Uzm. Elif BEKTAŞ**

2015 yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2018 yılında Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans programını tamamladı. Lisansüstü eğitimine Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora yaparak devam etmektedir. Edirne Lalapaşa Hacıdanişment İlkokulu'nda Okul Öncesi Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### ***Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK***

1972 yılında Lüleburgaz'da doğdu. Yüksek lisans öğrenimini 1995'te Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü'nde tamamladı. 1996 yılında Çanakkale İntepe İlköğretim Okulu'na anasınıfı öğretmeni olarak atandı. 1997 Yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda Araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 1998'de Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu'na lisansüstü eğitimini yapmak üzere atandı. 2000 yılında Ankara Üniversitesinden Bilim Uzmanlığı, 2007 yılında ise Doktor derecesini aldı. 2001-2008 yılları arasında Trakya Üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak, 2009-2011 yılları arasında Yardımcı Doçent olarak görev yaptı. Aralık 2018'de Doçent ünvanını aldı. 2018 Ekim ayından bu yana Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında görev yapmaktadır. Okul Öncesi Dönem, Çocukların Çelişimi, Drama, Davranış Problemleri, Okul Öncesi Matematik Eğitimi, Fen Eğitimi, Uyum, Cinsel Eğitim, Çocuk Edebiyatı, Çoklu Zeka Kuramı konularında çalışmaları bulunmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

