

ODİTORYUM

Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi

Cilt: 03, Sayı: 05 Aralık 2024

Sosyoloji Mezunları Derneği (SOMDER) açık erişimli ve hakemli yayımdır. ISSN: 2980-0439

EĞİTİM



Görsel: Pink Floyd - The Wall adlı filminden

Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim Aynur UCKAC 6 ve 20 Şubat 2023 Depremleri Nedeniyle Farklı Şehirlere Nakil Olan Öğrencilerin Durumunun Öğretmenlerce Değerlendirilmesi Ezgi DURGUN, Bahar Gizem İŞGÖREN, Berra ÖZAYAZMALI, Ümeyme SARE Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Sosyal Hizmet Bakışı İle İncelenmesi Selin DEMİRBAŞ, Zeynep ÖKDEMİR, Tuğba ÖZÇOBAN Güç İlişkileri Bağlamında Maarif Modeli Nejla KURUL Tactics and Strategies within the Framework of Everyday Life Sociology/Gündelik Yaşam Stratejisi Çerçevesinde “Taktik ve Stratejiler Tule GÜLTEKİN Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim Fatma GÖK

Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi,
Sosyoloji Mezunları Derneği'nin (SOMDER) açık erişimli ve hakemli bir yayınıdır.
Oditoryum, SOMDER'in kurulduğu tarihten itibaren düzenlediği ulusal ve uluslararası
konferanslar, seminerler ve yayınladığı "Sosyolojik Tartışmalar" dergisinin birikimi
üzerinden yükselmektedir.

ODİTORYUM Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi 2022 yılı itibariyle yayın hayatına
başlamıştır. Dergi elektronik ortamda çevrimiçi olarak yayınlanmaktadır. ODİTORYUM
Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, yılda iki kere ve altı ayda bir yayınlanmaktadır. Mayıs ve
Kasım olarak başlayan yayınlanma tarihleri Haziran ve Aralık şeklinde revize edilmiştir.
Ulusal ve hakemli bir dergidir, dili Türkçe veya İngilizcedir. Bilimsel bilgiyi kamusal olarak
tanımladığı için "Budapeşte Açık Erişim Girişimi" politikalarını benimser.

Dergi Sahibi: Özgür AKTÜKÜN
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Güler ÖZDEMİR SÖKER
Editör: Tuğba CANBULUT
Editör Yardımcısı: Deniz DİLER
Yabancı Dil Editörü: Leman ÇELİK ÖZŞAHİN
Mizanpaj Editörü: Merve YETKİN

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Asım Karaömerlioğlu
Prof. Dr. Bahattin Akşit
Prof. Dr. Birsen Hekimoğlu
Prof. Dr. Birsen TalayKeşoğlu
Prof. Dr. Esin Küntay
Prof. Dr. Fatmagül Berktaş
Prof. Dr. Firdevs Gümüsoğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan
Prof. Dr. Haldun Güllalp
Prof. Dr. Hayri Kozanoğlu

Prof. Dr. Hayriye Erbaş
Prof. Dr. Kadir Cangızbay
Prof. Dr. Korkut Tuna
Prof. Dr. Murat Güvenç
Prof. Dr. Nilüfer Ayşe Durakbaşı
Prof. Dr. Ozan Erözden
Prof. Dr. Şevket Pamuk
Prof. Dr. Veysel Bozkurt
Doç. Dr. Derya Kömürcü
Doç. Dr. Hakan Koçak

www.oditoryumdergi.com

dergioditoryum@gmail.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Cenk Saraçoğlu
(Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Egemen Yılığür
(Yeditepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Hatice Kurtuluş
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Merih Taşkaya
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Songül Sallan Gül
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Şükrü Aslan
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayfer Bartu Candan
(Boğaziçi Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat Yüksel
(Adana Alparslan Türkeş Üniversitesi)

Doç Dr. Pınar Akkuş
(İstanbul Arel Üniversitesi)



01 Editörden

04 Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim
Aynur UCKAC

22 6 ve 20 Şubat 2023 Depremleri Nedeniyle
Farklı Şehirlere Nakil Olan Öğrencilerin
Durumunun Öğretmenlerce Değerlendirilmesi
*Ezgi DURGUN, Bahar Gizem İŞGÖREN,
Berra ÖZAYAZMALI, Ümeyme SARE*

44 Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Sosyal
Hizmet Bakışı İle İncelenmesi
*Selin DEMİRBAŞ, Zeynep ÖKDEMİR,
Tuğba ÖZÇOBAN*



İÇİNDEKİLER



72 Güç İlişkileri Bağlamında Maarif Modeli
Nejla KURUL

84 Tactics and Strategies within the
Framework of Everyday Life
Sociology/Gündelik Yaşam Stratejisi
Çerçevesinde “Taktik ve Stratejiler
Tule GÜLTEKİN

98 Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde
Eğitim
Prof. Dr. Fatma GÖK

**“Çocuklar dünyayı alacak elimizden
Ölümsüz ağaçlar dikecekler.”
Nazım Hikmet Ran**

Editörden

Krizler sadece ekonomik alanda ve ilişkilerde değil, eğitim alanında da bedeli ağır ödenen sonuçlara yol açmakta. Krizlerin neden olduğu gelir dağılımı adaletsizlikleri ve derin yoksulluğun yıkıcı etkileri eğitim alanında eğitime erişim kadar devamsızlık, okul bırakma ve akademik başarıda düşüklüğün yanı sıra gençlerin ve toplumun geleceğinin yitimini de beraberinde getirmekte.

Neoliberal tahribatın etkilerine Covid 19'la gelen 2020 salgını ve ardından ülkemizde yaşanan 6 ve 20 Şubat 2023 depremleri pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli tahribatları beraberinde getirdi. 2024 yılında bunlara eklenen laik, bilimsel, pedagojik, sanatsal ve eleştirel ve bütüncül eğitim niteliği sorunlu olan, evrensel değerlerle çatışan Yeni Türkiye Maarif Modeli ise, yarattığı tartışmalarla 'nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz/isteniyor?' sorusunu yine ve yeniden eğitimin ve politikanın merkezine taşıdı.

Kamu hizmeti ve kamu yararının çoktan yitirildiği bir eğitim sisteminde neoliberal piyasacı ve işini bilen yeni sağ muhafazakâr 'itaatkar insanı' yaratmayı hedefleyen, adı yeni ama kendisi çok da yeni olmayan Yeni Türkiye Yüzyılı ve Yeni Maarif Modeli, pek çok yönüyle krizler yaratacak nitelikleriyle gündemde.

Ardıl ekonomik krizler, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri artırırken devletin eğitime ayırdığı bütçe ve yatırımlardaki düşüşler eğitimin kalitesi düşürürken, bölgesel farklılıklar ve eğitimin sınıfsal niteliği daha fazla gözler önüne serilmekte. Artan eğitim maliyetlerini karşılayamayan aileler ve çocukları için dört seçenek var: mesleki ve teknik liseler, MEM ve MESEM'ler, imam hatip liseleri, açık öğretim ve okul terkler.

Derinleşen yoksulluk çocuklara ve ailelerine çok seçenek bırakmamakta. Açık öğretim ortaokul ve liselerle sayıları yaklaşık 1.2 milyona ulaşan öğrenciler örgün öğretimden uzaklaştırılarak, düşük ücretle çalışmalarının önü açılmakta. Sözde örgün eğitim kapsamına alınan MEM ve MESEM'lerde, asgari ücretin üçte birine çalışmanın yarattığı motivasyonla (?) ama aslında sömürü ücretiyle örgün eğitim ve çıraklık adı altında öğrenciler işçileştirilmekte. Senenin 11 ayı (uygulamada 12 aya varan) haftanın 5 günü (bazı işkollarında fiiliyatta 7 güne ulaşan) ve günde 10-12 saate varan ağır çalışma koşulları, staj ya da çıraklık statüsünde yer alan öğrenciler MEM ve MESEM'lerle esnafa ve sanayiye ucuz emek olarak sunulmakta. Mesleki eğitimde öğrenci sayıları yaklaşık 1.8 milyonu (<https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php>) geçerek staj ve çıraklık uygulamalarıyla çocukların ve gençlerin oyun, eğitim, kendilerini geliştirme ve geleceklerini inşa etme haklarını ellerinden alınmakta...

Üniversite eğitiminde, ön ve lisans eğitiminde de benzer koşullar söz konusu. Artan öğrenim ücreti ile eğitim materyali, ulaşım, beslenme ve barınma maliyetlerindeki artışlar ve düşük

öğrenim kredileri nedeniyle son 5 yılda ülkemizde 2 milyonun üzerinde öğrenci üniversiteyi terk etmek zorunda kaldı. Örgün eğitime devam edenlerin ise önemli bir kısmı ya çalışmakta ya da sınavdan sınava üniversitelerine gidebilmekte.

Eğitimin her kademesinde eğitimcinin hali de öğrencinin durumundan daha iyi değil. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi'nin elinizdeki bu sayıda, eğitimde yaşanan sorunları ele alan 6 yazı bulunmaktadır. Aynur UCKAC'ın kaleme aldığı "Covid-19 Sürecinde Türkiye'de Eğitim" başlıklı yazı, eğitimde eşitsizlikler bağlamında okul kapanmalarının yarattığı öğrenme kaybının etkisini OECD ülkeleri arasında ve Türkiye özgülünde karşılaştırmalı olarak ekonomik boyutlarını değerlendirmektedir.

Ezgi DURGUN, Bahar Gizem İŞGÖREN, Berra ÖZAYAZMALI ve Ümeyme SARE'nin kaleme aldıkları makale "6 ve 20 Şubat 2023 Depremleri Nedeniyle Farklı Şehirlere Nakil Olan Öğrencilerin Durumunun Öğretmenlerce Değerlendirilmesi" başlığını taşımakta. Sosyal hizmet perspektifinden konuyu ele alan makalede, öğrencilerin nakil süreçleri ve öğretmenlerin deneyimleri odağında sorun değerlendirilmektedir. Nitel araştırma yöntemiyle deprem sonrası süreçte Türkiye'nin deprem bölgesi olan Hatay, Diyarbakır, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ile deprem göçü alan Van ve Konya illerine nakil yoluyla gelen öğrencilerin depremden etkilenme düzlemleri eğitim ortamları, sosyal riskler ve akran ilişkileri bağlamında sorgulanmaktadır.

Selin DEMİRBAŞ, Zeynep ÖKDEMİR, Tuğba ÖZÇOBAN'ın "Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Sosyal Hizmet Bakışı İle İncelenmesi" başlıklı makalelerinde, çocuklara yönelik sosyal hizmetler kapsamında İstanbul'da 6 çocuk kütüphanesindeki 600 çocuk kitabı MaxQda yazılımı ve içerik analizi tekniyle değerlendirilmektedir. Okulöncesi kitapları "aile ilişkileri, sağlık, doğal afetler, macera, mizahi anlatım, çevre ve kirliliği" gibi konularda hem farkındalık kazandırma, sorun çözme ve kişilik gelişimine katkı sağlama, hem de çocukların yaratıcılıklarını ve hayal dünyalarını geliştirmesi bağlamında analiz etmektedir. Makale bulguları ele alınan çocuk kitaplarında engellilik, farklılıklar ve değerler eğitimi gibi konularda çocukların empati geliştirmelerine katkı sağlasa da çoğunlukla yüzeysel kaldığı belirtilmektedir. Benzer biçimde boşanma ve aile dinamikleri gibi konularda ise, çocukların duygusal güvenliğini destekleyecek bir anlatım tarzının olmadığına vurgu yapan araştırma, çocuk kitaplarında toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik anlatıların güçlendirilmesi gereğine de dikkat çekmektedir.

Görüş yazıları kapsamında Necla Kurul'un "Güç İlişkileri Bağlamında Maarif Modeli" başlıklı değerlendirme yazısı ise, Yeni Maarif Modeli'ni eğitim programları ve değerler sistemine olan etkilerini ideolojik ve siyasi arka planı bağlamında tartışmaya açmaktadır. Yazı, bu modelin yeni hiyerarşiler yaratma ve sosyal eşitsizlikleri artırma potansiyelini değerlendirmektedir.

Eğitim alanında duayen isimler arasında yer alan Boğaziçi Üniversitesi'nin emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Fatma GÖK'ün 2010 yılında yayınlanmış olan "Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim" başlıklı makale temel bir hak olarak eğitim hakkını sorgulamaktadır. Anadilde eğitimin Türkiye'de bir güvenlik ve asayiş sorunu olarak görüldüğüne dikkat çekmekte ve bilimsel ve pedagojik yaklaşımla anadilin öğretilme koşullarını tartışmaya açmaktadır.

Serbest yazılar kapsamında bu sayıda yer alan ise Tule GÜLTEKİN'in "Tactics and Strategies

within the Framework of Everyday Life Sociology/Gündelik Yaşam Stratejisi Çerçevesinde Taktik ve Stratejiler” başlıklı yazıdır. Bir literatür değerlendirmesi olarak makalede gündelik yaşam sosyolojisinin gelişimi klasiklerden Michel de Certeau’ya uzanan çizgide ele alınmaktadır. Gündelik yaşamın sıradan pratiklerinin anlam yaratma ve direniş araçları olarak incelenmesinin önemi gözönüne alındığında, bireylerin toplumsal yapının pasif alıcıları değil, tam tersine kendi anlam dünyalarını üreten aktif özne olma potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyan bir yaklaşım olduğu yazıda vurgulanmaktadır. Ayrıca bireylerin özne olarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir toplumsal dönüşüm aracı olma niteliği de değerlendirilmektedir.

Eğitim sayımızın okuyuculara yeni ufuklar açması ve eğitimin en önemli işlevlerinden olan insanı özgürleştirme, kendini geliştirme ve gerçekleştirme umudunu artırması dileğiyle...

Prof. Dr. Songül SALLANGÜL
Doç. Dr. Pınar AKKUŞ
Özgür AKTÜKÜN
Sayı Editörleri

Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim¹

Education in Türkiye During the Covid-19 Pandemic

Aynur UCKAC²

Gönderilme Tarihi: 20.11.2024

Kabul Tarihi: 26.12.2024

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Covid-19 döneminde ekonomik yapıyla şekillenen eğitim hizmetinin profilini ortaya koymaktır. Makale, ekonomik yapının ilköğretimden ortaöğretime eğitimin yüzyüze yöntemle yapılmaması bu eğitim düzeylerinde nasıl etkiler oluşturduğuna odaklanmıştır. Çeşitli araştırmalar pandemi sürecinde yaşanan okul kapanmalarının yaratacağı öğrenme kaybının etkisinin ekonomik olarak uzun yıllar devam edeceğini göstermektedir. Dünyada ve Türkiye’de özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı gruplar daha fazla gelir ve öğrenme kaybıyla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla araştırmalar devlet tarafından gerekli önlemler alınmadığı sürece eşitsiz koşulların varlığının daha uzun yıllar devam edeceğini göstermektedir. Mevcut öğrenme kayıplarının telafisinde bütçenin niteliğinin iyileştirilmesi önemli bir ilerleme olacaktır. Aynı zamanda pandemiyle birlikte ekonomik eşitsizlikte beliren keskin artışlara paralel olarak eğitim alanında yaşanan eşitsizlikler dikkate alındığında, gerek eğitimde ortaya çıkan öğrenme kayıplarının telafi edilmesi ve okulu bırakma koşullarının ortadan kaldırılması, gerekse de eğitimde eşitliğin sağlanması konuları önceki yıllara göre çok daha acil bir planlamanın varlığını gerekli kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan Eğitim, Öğrenme Kaybı, Okullaşma Oranı, GSYİH.

ABSTRACT

The aim of the paper is to account for the profile of education service constructed by economic structure in Türkiye period of Covid-19. The paper puts the effect of the suspending of education service at the primary and secondary levels during pandemonium to the forefront. In the literature it has been demonstrated that the loss of suspending education realized by societies during pandemonium lasts for quite long periods. In both Turkey and all over the world especially socio-economically disadvantaged groups are facing greater income and learning losses. It has been emphasized that unless required policies are taken by governmental bodies such losses would last for long periods. It is also demonstrated that such losses must be compensated through various budgetary policies. The economical and educational inequalities that increased sharply during Covid-19 make a comprehensive planning unavoidable both for compensation of losses in education and providing a more equitable condition for equal access to education for all.

Keywords: Covid-19, Remote Education, Loss of Learning, Rate of Schooling, GDP

¹ Bu yazıya atıfta bulunmak için: Uckac, A. (2024). Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), Ss. 4-21. ISSN: 2980-0439.

² Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, auckac@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4110-6990.

Giriş

Covid-19 ilk olarak Aralık 2019 yılında Çin’de ortaya çıkıp kısa zaman içinde bütün dünyayı etkisi altına aldı ve bu durum Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 yılında pandemi olarak ilan edildi (World Health Organisation, 2020). Salgın çok kısa süre içinde yönetilmesi zor bir küresel krize dönüşerek yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da bütün ezberleri bozmuştur. Covid-19, 2020 yılında ve 2021 yılının ilk yarısında geleneksel eğitimi kesintiye uğratarak tüm OECD ülkelerinde okul kapanmalarına yol açtı. Devamında ise Şubat 2021 ve Mayıs 2021 aralığında OECD genelinde giderek artan sayıda ülkede okullar yeniden açıldı. Özellikle okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okulların kapanması daha belirgin iken, lise ve yükseköğretim kurumları 20 Mayıs 2021 yılında kısmen açılarak eğitime devam etti (OECD, 2021a: 8). Görüldüğü üzere Covid-19 eğitim alanında önemli kırılmalara yol açmıştır. Salgınla birlikte oluşan yeni koşullarda eğitim alanında geleneksel kalıpların dışında çıkılarak uzaktan eğitime başlanmıştır. Uzaktan eğitimin sürdürülme koşullarının tüm toplum için eşit olmaması, toplumsal eşitsizliklerin daha da derinleşmesine ve özellikle yoksul kesimin eğitim sürecinin daha da bozulmasına ve eğitimden uzaklaşmasına yol açmıştır.

Neoliberal teoride eğitim, beşeri sermaye yatırımının en önemli itici güçlerinden biridir. Nitelikli bireyler ülke ekonomilerinin ihtiyaç duyduğu teknolojik değişimlere daha hızlı uyum sağlarlar ve beşeri sermaye birikimine sahip olan uluslar daha hızlı kalkınırlar. Dolayısıyla eğitim bir bütün olarak hem ekonomik kalkınmada hem de toplumsal kalkınmada önemli rol oynar. Buna karşın bireyler eğitimden mahrum kaldıklarında gelecekteki fırsatlarla birlikte elde edecekleri kazançlar da dâhil tüm ekonomik faydaları kayırırlar ve bu kaybın geniş kapsamlı sonuçları olur. II. Dünya Savaşı’nın olağanüstü küresel krizi döneminde kaybedilen öğrenmenin, 40 yıl sonra bile krize maruz kalan öğrencilerin hayatları üzerinde başta gelir kaybı gibi olumsuz etkiler yarattığı bilinmektedir ve kaybedilen öğrenmenin etkisi sadece bireysel düzeyle de sınırlı değildir. Covid-19 nedeniyle de yaşanan okul kapanmaları bütün toplumlar için zorlayıcı olmuştur. Psacharopoulos vd. tarafından yapılan çalışma, Covid-19 nedeniyle okul kapanmalarının mevcut öğrencilerin yaşam boyu gelirlerinde azalmalara yol açtığını ve bu azalmaların beraberinde ülkelerin milli gelir rakamlarında düşmelere neden olduğunu göstermektedir (Hanushek ve Woessmann, 2020: 6; Psacharopoulos vd., 2020: 2).

Tarihsel süreçte dünya üzerinde çeşitli salgınlar olmuştur ve bunlar küresel olarak ekonominin her alanında yıkıcı sonuçlar yaratmıştır. Örneğin 14. yüzyılda (1347-1352) yaşanan Kara Ölüm (The Black Death) salgını dünyada yaklaşık olarak 100 milyondan fazla insanın ölümüne neden olmuştur. Salgın özellikle Avrupa’da ekonomik alanda önemli değişimi beraberinde getirmiştir. Salgın sonucunda yaşanan İngiltere’deki Köylü İsyanı gibi olaylar, işgücü kıtlığının ortaya çıkmasına neden olmuş ve sonuçta gerçek ücretlerin seyrinde olumlu bir değişime yol açmıştır. 1918-1920 yılları arasında yaşanan İspanyol Gribi (The Spanish Flu) ise Birinci Dünya Savaşı’ndan hemen sonra ortaya çıkmış ve 50 milyondan fazla insanın yaşamını kaybetmesiyle sonuçlanmıştır. İspanyol Gribi, GSYİH’da % 4,8 oranında azalmaya yol açmıştır.

Bu salgının parasal büyüklüğünün ise yaklaşık olarak 3 trilyon dolardan daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Böylesi krizler ekonomik alanda daralmalara yol açarak yatırım fırsatlarında azalmaya, sosyo- ekonomik alanda gerilemelere, daha düşük gelir ve eğitim olanaklarına neden olmuştur. (Jordà vd. 2020:1-16; Jonas, 2013: 2). 2003 yılında ortaya çıkan SARS salgının İngiltere, Fransa, Belçika ve Hollanda üzerinde yarattığı ekonomik etkiler ise GSYİH'da yaklaşık olarak % 0,5 ila % 2 oranında kayıplar şeklinde olmuştur. Ancak bu süreçlerde okulların uzun süreli kapatılmasının ve eğitime devamın azalmasının bu kayıpları üç katına çıkardığı tahmin edilmektedir (Keogh, vd, 2010:543).

Aynı şekilde Covid-19 nedeniyle de 2020 yılında 188 ülkede 1.5 milyar öğrenci okullardan uzak kaldı. Bu öğrencilerden sosyo-ekonomik bakımdan güçlü olanlar okulların kapanmasına alternatif olarak kendilerini kanallere edebilecekleri yeni eğitim ortamları yaratabilmişlerdir. Fakat sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olan gruplar ise mevcut ortamın olumsuzluğuna bir çözüm bulamamıştır. Kriz, okul sistemlerindeki birçok yetersizliği ve eşitsizliği de ortaya çıkarmıştır. Bunlar çevrimiçi eğitim için gerekli olan bilgisayarlardan, öğrenmeye odaklanmak için gerekli destekleyici ortamlara ve kaynakları ihtiyaçlarla uyumlu hale getirmeye kadar uzanan bir dizi sorunlar kümesi olarak sıralanabilir. Başlangıçta da ifade edildiği üzere okul kapanmalarından kaynaklanan öğrenme kayıplarının, bireylerin ve ülkelerin ekonomik refahı üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yaratacağı tahmin edilmektedir (OECD, 2021b: 3).

Dünya, Covid-19 öncesi dönemde eğitim normal süreç içinde devam ederken dahi bir öğrenme krizi içinde bulunuyordu. Dünya Bankası tarafından 2018 yılında yayımlanan Dünya Kalkınma Raporu'nda küreselleşmenin hız kazandığı günümüz koşullarında özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde öğrencilerin temel matematik ve okuma alanlarında gösterdikleri düşük performans bir öğrenme krizi olarak değerlendirilmekteydi. Yani küresel olarak 125 milyon çocuk okulda 4 yıllık zaman süresince matematik ve okuma becerilerini kazanamamaktadır. Öğrencilerin okuma ve matematik gibi temel becerilere bile sahip olmadan eğitimden kopmaları onları küresel rekabet ortamından uzaklaştıracağı gibi küreselleşmeyle ilgili sorunların farkına varmaları ve bunların sonuçlarını öngörmeleri noktasında da geri bırakacaktır (The World Development Report, 2018: 71-78).

Ülkelerin çoğu eğitim sürecini kesintiye uğratan depremler, salgınlar, ekonomik krizler ve savaşlar gibi çeşitli krizlerden etkilenmiştir. Bu krizlerin yarattığı öğrenme ve gelir kayıpları eğitim ve ekonomi alanında yaşanan en önemli kayıplardır. Örneğin Pakistan'da 2005 yılında yaşanan deprem nedeniyle okullar yaklaşık 3 ay süreyle kapatıldı. Ancak buradaki en önemli nokta dört yıl sonra deprem bölgesindeki çocukların öğrenme kaybı 3 aylık okul kapanma süresiyle sınırlı kalmayıp yaklaşık olarak 1,5 yıllık okul eğitimine denk bir öğrenme kaybına sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Kaffenberger, 2021: 1). Aynı şekilde Türkiye'de de 2023 yılında yaşanan Maraş depreminin ekonomiye yükünün yaklaşık 2 trilyon TL (103,6 milyar dolar) düzeyinde olduğu tahmin edilmektedir. Bu hasarın içinde eğitim sektörüne ilişkin maliyetler de bulunmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023: 8). Buradaki asıl endişe deprem ve pandemi

gibi krizlerde kısa vadede birkaç aylık öğrenme kaybının yarattığı kayıp değil, okul kapanmaları nedeniyle okul çağındaki çocukların yaşadığı öğrenme kaybının kalıcı hale gelmesidir (Kaffenberger, 2021: 1).

Eğitim ekonomik kalkınmanın önemli bir unsuru olduğu için gerek normal koşullarda gerek pandemi ve deprem gibi kriz anlarında dezavantajlı öğrencilerin eğitim koşullarının düzeltilmesi sürdürülebilir ve kapsayıcı büyümenin anahtarıdır. Olumsuz koşullar altında sadece en üst düzeyde bulunan gruplar en iyi öğrenme fırsatlarından yararlandığından, işgücü ekonomik büyümeyi artıracabilecek yeteneklerden mahrum kalır (OECD, 2023a).

Özetle tarihte yaşanan pandemiler, küresel krizler, depremler, salgınlar, göç dalgaları, bölgesel gerilimler, devletin ekonomik alandan uzaklaşması ve iklim değişikliğinin daha da kötüleştirdiği kaynak kıtlığı gibi önemli sorunlar günümüzde yaklaşık 50 yıl öncesine göre şiddetini arttırarak devam etmektedir. Dolayısıyla önemli bir küresel salgın olan Covid-19, ekonominin bütün alanlarıyla birlikte eğitim sektöründe de ciddi boyutta bir krize sebep olduğu için krizin çözülmesi eylem planlarının acilen devreye sokulmasını zorunlu hale getirmektedir (United Nations, 2020).

Öğrenme Kayıplarının Ekonomik Etkileri

Çalışmanın bu bölümü Covid-19 sürecinin seçili G-20 ülkelerinde eğitimde yaratmış olduğu öğrenme kayıplarının ekonomik büyüklüğüne odaklanmıştır. Öğrenme kayıplarının GSYİH’da neden olduğu ekonomik daralmaların yol açtığı hasarların giderilmesinde ve ekonomik görünümün sağlamlaştırılmasında devlet tarafından alınacak önlemler önem taşımaktadır.

IMF tarafından 2021 yılında yayımlanan Dünya Ekonomik Görünüm (World Economic Outlook) isimli rapora göre küresel dünya ekonomisi 2020 pandemi yılında % 3,3 oranında küçülmüştür. Bu daralmadan gelişmekte olan ülkeler ile düşük gelirli ülkeler büyük ölçüde etkilenmiştir. Covid-19 nedeniyle küresel ölçekte ekonomik faaliyetler yavaşlamış, işsizlik yükselmiş ve gelir eşitsizliği derinleşerek artmıştır. Ayrıca öğrenme kayıpları az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde daha da şiddetlenmiştir. Bu ülkeler yeterli miktarda kaynağa ve sermaye birikimine sahip olmadıkları için bütçelerinden eğitime ayırdıkları yetersiz kaynaklarla okul kapanmalarıyla mücadele etmede ciddi zorluklar yaşamışlardır. Özellikle sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler için durum daha da kritik bir düzeye ulaşmıştır (IMF, 2021: XVI).

Dünyadaki okul çocuklarının yaklaşık % 90’ı okul kapanışlarından doğrudan etkilendikleri için uzun vadeli kalkınmayı sağlayacak yollar, sosyo-ekonomik eşitliğin sağlanmasından geçmektedir. Şöyle ki, pandemi dönemi sonrasına daha sağlıklı geçiş yapabilmek için yoksul olan gruplar için yeterli sosyal güvenlik haklarının ve sosyal koruma şemsiyesinin güçlendirilmesi, tüm çocuklar için sürdürülebilir eğitim olanaklarının sağlanması, öğrenme kayıplarının telafi edilmesi ve

insanca iş olanakları gibi temel insan haklarına ilişkin sorunların çözülmesi gerekmektedir. Fakat genel çerçevede kriz sırasında her seviyede öğrenmeye devam edebilmek için televizyon, radyo, çeşitli dijital platformlar ve diğer dağıtım mekanizmalarının varlığı önemli olmakla birlikte bu materyallere sahip olmamakla ilgili yaşanan eşitsizlikler dezavantajlı gruplar açısından çözülememiştir (United Nations, 2020: 15).

Covid-19 süresince eğitim sistemi önemli iki şokla karşılaşmıştır. Bunlar pandemiyle mücadele etmek için okul kapanmaları ve küresel ekonomik durgunluk olarak belirtilebilir. Bu süreçte yukarıda da belirtildiği gibi işsizlik oranları artış göstermiş, hane halkı gelirleri azalmış ve devletin mali alanı daralmıştır. Aynı ölçüde bu dönemde devletin gelir sağlama yeteneği azaldığı için sosyal yardım ödeneklerinde de yetersizlikler oluşmuştur. Bütün bunlar devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın azalmasına neden olduğu için eğitim hizmetinin niteliğinde aşınmalara yol açmıştır. Pandemi öncesinde dahi dünya beşeri sermaye birikimini sağlamak yönünde küresel bir eğitim krizinin ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortasındayken, Covid-19 bu olumsuzlukları daha da derinleştirmiştir. 2019 yılı Dünya Bankası ve UNESCO verileri, pandemi öncesinde düşük ve orta gelirli ülkelerde ilkokulu bitiren çocukların % 53'ünün öğrenme yoksulluğu çektiğini göstermektedir. Eğitim alanında Covid-19 öncesindeki iyileşme durumuna ulaşılsa dahi, 2030 yılında çocukların yaklaşık % 43'ünün hâlâ yetersiz öğrenme düzeyinde olacağı ve bu durumun gelir beklentilerinde de önemli kayıplara yol açacağı beklenmektedir (Azevedo, vd, 2020: 2).

Hanushek ve Woessmann tarafından yapılan bir çalışmada uzun vadeli okul kapanmalarından kaynaklanan kayıpların oldukça büyük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Hanushek ve Woessmann çalışmalarında çeşitli ülkelerde yüzyılın geri kalanında yaşanacak milli gelir kayıplarına ilişkin tahminlerini ortaya koymaktadır. Bu kayıplarla ilgili olarak, 2020'de okul kapanmasından etkilenen 1-12. sınıf öğrencilerinin tüm yaşamları boyunca yaklaşık % 3 gibi bir oranda gelir kaybına uğrayabileceği öne sürülüyor. Bu tahminler eğitim sisteminin pandemi dönemi ve gelecekteki öğrenciler için 2019 seviyelerine döndüğü varsayımıyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan tabloya göre, etkili öğrenmenin gerçekleşeceği bir yılda eğitimin üçte birlik kısmının kaybedilmesi nedeniyle oluşan öğrenme kayıplarının ekonomik zararları, Türkiye'de tahmini 1621 milyar dolar, İtalya'da 1765 milyar dolar, Meksika'da 1738 milyar dolar, Fransa'da 2137 milyar dolar, Japonya'da 3609 milyar dolar ve Almanya'da ise 3087 milyar dolar arasında değişmektedir. Ayrıca bu kayıpların ABD'de 20575 milyar dolar, Çin'de de 15543 milyar dolar olduğu tahmin edilmektedir. Okul kesintilerinin daha fazla olması durumunda ise, Tablo 1'de belirtildiği gibi, bu kayıplar da artacaktır. Bu kayıpların büyüklüğü mevcut ve gelecekteki öğrencilerin eğitim fırsatlarını iyileştirmek için sistematik ve sürdürülebilir faaliyetleri gerektirmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2020: 3,13-14).

Tablo 1. Seçili G20 Ülkeleri'nde Covid-19 Kaynaklı Öğrenme Kaybı Nedeniyle Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH)'de Meydana Gelen Kayıpların Bugünkü Değeri

	Ülkelerin 2019 Yılı GSYİH Miktarı (milyar dolar)	Öğrenme Kaybının Etkisi (milyar dolar)	
		-1/3 yıl öğrenme	-2/3 yıl öğrenme
Türkiye	2 350	-1 621	-3 196
Almanya	4 474	-3 087	-6 084
Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	20 575	-14 197	-27 982
Çin	22 527	-15 543	-30 636
Fransa	3 097	-2 137	-4 212
İtalya	2 557	-1 765	-3 478
Japonya	5 234	-3 609	-7 114
Meksika	2 519	-1 738	-3 426

Kaynak: Hanushek, ve Woessmann , 2020: 14

Eğitim ekonomisi üzerine yapılan araştırmalar, her bir ilave okul yılının yaşam boyu geliri ortalama % 7,5 ila % 10 oranında artırdığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bir okul yılının üçte birinin kesintiye uğraması, ilgili öğrencilerin sonraki kazançlarını yaklaşık % 3 oranında azaltacağı beklenmektedir. 2020 yılının başlarında gerçekleşen okul kapanışlardan etkilenen öğrenciler için etkili öğrenmenin üçte birlik kaybı, bir ülkenin milli gelirini yüzyılın geri kalanında ortalama % 1,5 oranında düşürecektir. Beşeri sermaye teorisine göre, yeterli nitelikte ve düzeyde eğitim göremeyen daha az yetenekli bir işgücü ülkenin ekonomik büyüme oranlarının da düşmesi anlamına gelir. Eğer yeniden açılan okullar öğrenme kayıplarını telafi etmek için pandemi öncesine göre daha iyi koşullara ulaştırılamazsa gelecekteki ekonomik refah üzerindeki etkileri orantılı olarak daha büyük olacaktır. Sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı çocuklar evde eğitim sürecinde yeterli teknik desteğe sahip olamadıklarından dolayı okul kapanışları eğitimde fırsat eşitliği açısından büyük bir sorun yaratmakta ve toplumda daha da artan eşitsizliğe yol açmaktadır. Okullar iyileştirilmediği sürece dezavantajlı öğrenciler üzerinde negatif etkiler devam edecektir. Eğitimde iyileşme öğrencilerin sadece okula dönmüş olmasıyla sağlanamaz. Bu nedenle öğrenme kayıplarının yarattığı farkın kapatılabilmesi için devletin ek politika ve tedbirlere başvurması kaçınılmazdır. (Hanushek ve Woessmann, 2020: 16).

Psacharopoulos ve Patrinos tarafından 2018 yılında yapılan bir çalışmada, ülke gelir gruplarına göre eğitimin getirisinin; düşük gelirli ülkelerde % 9,3, orta gelirli ülkelerde % 9,2 ve yüksek gelirli ülkelerde ise % 8.2 olduğu tahmin edilmektedir. Özellikle normal şartlarda düşük ve orta gelirli ülkelerde eğitimin getirisinin yüksek gelirli ülkelere göre görece daha yüksek olması nedeniyle okul kapanmaları düşük ve orta gelirli ülkelerde gelecekteki marjinal gelirleri daha fazla olumsuz yönde etkileyecek ve aynı zamanda sosyo-ekonomik alanda daha yüksek kayıplara yol açacaktır (Psacharopoulos ve Patrinos, 2018:9). Öğrenme kayıplarının ekonomik etkilerinin incelenmesi amacıyla Psacharopoulos vd. tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmaya göre de araştırmalar, pandemilerin gelirler ve sosyo-ekonomik koşullar üzerindeki olumsuz etkilerinin uzun süreli olduğunu göstermektedir. Örneğin İspanyol Gribi'nin etkileri 1980'lere kadar sürmüştür. İspanyol gribi sırasında anne karnında olan bireyler, diğer doğum gruplarına kıyasla daha düşük eğitim düzeyine, daha düşük gelir ve sosyo-ekonomik statüye sahip olmuş ve daha fazla sosyal yardımlara gereksinim duymuşlardır. Araştırmalar genel olarak, pandemilerin gelirde % 5 ile % 9 oranında bir azalma yarattığını göstermektedir. (Aktaran Psacharopoulos vd., 2020: 2)

Bu çalışmaya göre öğrenme kaybının düşük gelirli ülkelerde 2020 yılı milli gelir rakamlarına göre GSYİH'da yaratacağı kayıp % 43, orta gelirli ülkelerde % 15 ve yüksek gelirli ülkelerde ise % 6 olacağı hesaplanmıştır. Öğrenme kaybı nedeniyle oluşan gelir kaybının küresel etkisi ise % 12 olarak bulunmuştur. Covid-19'un yarattığı tahmini kayıplar düşük gelirli ülkelerde ve ailelerde kötüleşen büyüme tahminleri, daha düşük gelir düzeyi ve artan yoksulluk nedeniyle daha da yıkıcı etkiler ortaya koymuştur. Araştırmalar Türkiye'nin de içinde yer aldığı orta gelirli ülkelerde ise okul kapanmalarından etkilenen 1.5 milyar öğrencinin 1 milyardan fazlası bu ülkelerde yaşadığı için tahmin edilen kayıpların da, başta gelir, öğrenme kaybı ve okul terki olmak üzere, yüksek boyutlarda olduğu ortaya çıkmaktadır (Psacharopoulos vd., 2020:8).

Hem Hanushek ve Woessmann hem de Psacharopoulos vd. tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulandığı gibi pandeminin öğrenme kaybı nedeniyle yarattığı gelir kaybı ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklılaştığını ve eğitim kesintilerinin artması durumunda okul kapanmalarının gelecekteki gelir beklentilerini daha da azaltacağını ortaya koymuştur.

Okul kapanmalarının neden olduğu öğrenme eşitsizliklerinin yol açtığı öğrenme kayıplarının ve gelir kayıplarının daha derin bir şekilde anlaşılması, Covid-19 sonrası eğitim incelemelerine bağlıdır. Şöyle ki okullar açılmaya başladığında, tüm çocukların eğitime geri dönmesinin beklenmediği öngörülmektedir. Okul kapanmalarının doğrudan öğrenme üzerindeki etkileri, okullar kapalıyken gerçekleşmeyen öğrenme, unutulmuş öğrenme, online eğitim için gerekli dijital olanaklara sahip olmamak ve pandeminin hane halkı gelirine olumsuz etkisi nedeniyle okula dönmeyen çocuklar üzerindeki öğrenme etkilerini içerir. Ayrıca, çevrimdışı veya çevrimiçi olarak eğitim materyalleri alan çoğu çocuk, bu materyalleri eğitim amacıyla kullanabilmeleri için gerekli aile ve öğretmen rehberliğinden yoksundur. Bu süre zarfında çocukların ne kadar öğrenebileceği henüz bilinmemektedir, ancak en yoksul çocukların en çok etkilendiği ve uzun vadede daha da etkileneceği öngörülmektedir (Sabates vd., 2021: 1-2).

Eğitim her çocuk için temel bir hak olmasına rağmen, Covid-19 küresel eğitim acil durumu öncesinde bile, 258 milyon okul çağındaki çocuğun eğitim hakkından mahrum kaldığı bilinmektedir. Özellikle ekonomik bakımdan zayıf ülkelerde, zayıf eğitim sistemleri ile birlikte pandemi, birçok çocuğun karşılaştığı eğitim eşitsizliklerini daha da derinleştirmiştir. Pandemi, sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olan çocukların öğrenim ve refahları üzerinde oldukça yıkıcı bir etki yarattı ve Covid-19'un yarattığı ekonomik zorluklar nedeniyle, dünya genelinde en az 10-16 milyon çocuk okula dönmeme riski altında bulunmaktadır (Wagner, 2021: 2).

Özetle Covid-19 salgını sadece sağlık alanında yaşanan bir kriz olmayıp aynı zamanda toplumları ve ekonomileri köklü bir şekilde etkilemiş olan önemli bir krizdir. Pandeminin etkisi ülkeden ülkeye farklılık gösterse de, bu durumun uzun vadede yoksulluk ve eşitsizlikleri küresel düzeyde derinleştirmesi beklenmektedir. Krize karşı sosyo-ekonomik açıdan kalıcı çözümler üretilmemesi durumunda, küresel eşitsizlikler artacağından ve geçim kaynakları azalacağından yıllarca telafi edilmesi zor bir ortamın oluşması söz konusudur. Dolayısıyla bu kriz karşısında harekete geçmek,

geleceğe yönelik bir bakış açısıyla yapılmalı ki kalıcı pozitif etkiler ortaya çıkabilsin ve uzun vadeli kalkınma yolları, ülkelerin yapacakları seçimler ve alacakları destekle şekillenebilsin (United Nations , 2020: 3).

Türkiye’de Pandemi Ortamında Eğitim

Covid-19, Türkiye’de ve dünyada yüz yüze eğitimde önemli kesintilere yol açtı ve bu durum milyonlarca çocuğun eğitim sonuçlarını etkiledi. Virüsün yayılmasını kontrol altına almak amacıyla Türkiye’de Mart 2020’de okullar kapatıldı ve Türkiye, Mart 2020 ile Ağustos 2021 arasında en uzun okul kapanış sürelerine sahip ülkelerin ilk % 30’u içinde yer aldı. 16 Mart 2020 - 31 Mayıs 2021 tarihlerini kapsayan yoğun pandemi sürecinde ABD, Avustralya, İsveç, İzlanda ve Japonya OECD ülkeleri arasında okulları en uzun süre açık tutan ilk beş ülke iken, Türkiye bu süreçte Meksika’dan sonra OECD ülkeleri arasında okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke olmuştur (Aktaran, TÜSİAD ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2021: 14-15).

Pandemiyle birlikte gündeme gelen evde öğrenme ortamı, eğitimde eşitlik tartışmalarının merkezinde yer almaya başladı. Okulların devreden çıkmasıyla ev ortamına sığdırılmaya çalışılan eğitim, çocukların akademik ve sosyal gelişimindeki farklılıkların önemli belirleyicisi olmuştur. Çocukların evde öğrenme etkinliklerine katılımı, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ve öğrenme materyallerinin mevcudiyeti; çocukların evde eğitimsel gelişimini desteklemeye yardımcı olan temel belirleyicilerdir (Lehrl vd., 2020:1).

Pandemi sürecinde ev ortamı eğitim çıktılarının belirlenmesinde önemli bir yere sahipken Türkiye’de sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin, evde öğrenme için gerekli altyapıdan, evde çalışma alanına ve nitelikli yetişkin etkileşimine kadar destekleyici bir ev öğrenme ortamında önemli boşluklarla mücadele ettiği görülmektedir (UNICEF, 2023: 72).

Kuşkusuz, evde eğitim yaklaşımı, özellikle ebeveynlerin eğitim düzeylerine ya da ev ortamında çocuğa yardımcı olabilecek bir aile ferdinin olup olmadığına bağlıdır. Ayrıca okul kapanışlarının etkilerini hafifletmek için kullanılan teknolojik çözümler; tablet, bilgisayar, televizyon, cep telefonu ve internet erişiminin büyük ölçüde bulunabilirliğine bağlıydı. Bu materyallere sahip olmak, kuşkusuz yoksul ailelerden gelen öğrenciler için büyük bir sorun olmuştur. Bu öğrencilerin eğitim materyallerini kullanma konusunda da hem ev ortamında aile desteğinden hem de öğretmenlerin desteğinden yoksun oldukları için özellikle zorlanmışlardır. Dolayısıyla bu durum sadece ve sadece aileler arasındaki "dijital uçurumu" (digital divide) kapatma meselesinden daha ileri bir anlam taşımaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, yoksul ailelerden gelen öğrenciler açısından evde öğrenme materyallerinin eksikliği önemli bir sorun olmakla birlikte bu materyalleri kullanabilme konusunda ev ortamında öğrencilere yardımcı olacak birinin bulunmaması eşitsizliğin boyutunu arttırmıştır. (Hanushek ve Woessmann, 2020:13)

³Dijital uçurum, “farklı sosyoekonomik düzeylerdeki bireylerin ve toplulukların bilgi iletişim teknolojilerine (BİT) erişimde ve bunların kullanımında yaşadığı eşitsizlik olarak tanımlanıyor.” Aynı zamanda dijital uçurum bir toplumda var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirme potansiyeline sahiptir (TÜSİAD ve ERG, 2021: 30-31).

Türkiye’de pandemi döneminin güçleştirdiği ekonomik koşullar okula devam oranlarında önemli düşüslere neden olmuştur. Bu amaçla hazırlanan Tablo 2, salgın döneminde yaşa göre net okullaşma oranlarını göstermektedir.

Tablo 2. Yaşa Göre Net Okullaşma Oranı (%)

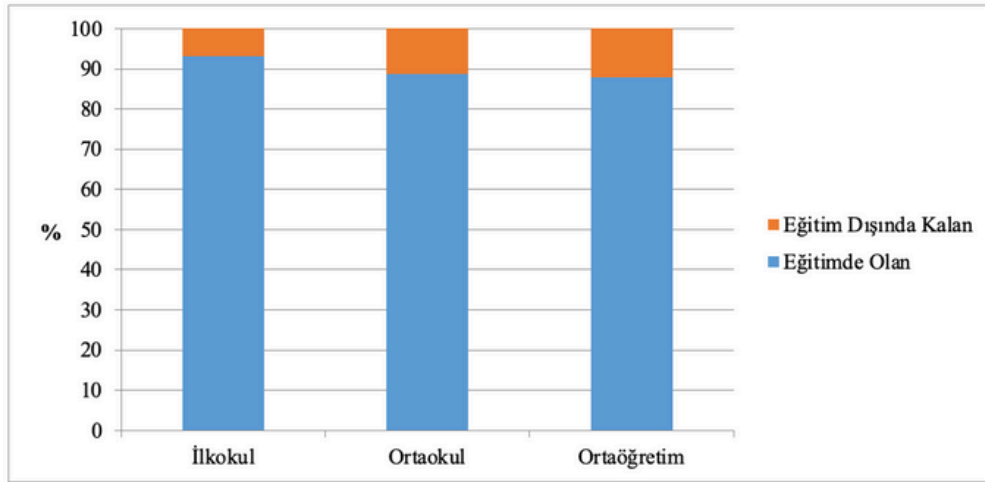
2019-2020 Öğretim Yılı Net Okullaşma Oranı (%)		2020-2021 Öğretim Yılı Net Okullaşma Oranı (%)	
Yaş	Yaşa Göre Net Okullaşma Oranı	Yaş	Yaşa Göre Net Okullaşma Oranı
5	75,1	6	92,1
6	94,8	7	99,0
7	99,0	8	99,0
8	99,1	9	99,0
9	99,0	10	98,8
10	98,9	11	98,6
11	98,5	12	98,7
12	98,7	13	98,0
13	98,5	14	96,3
14	95,7	15	93,4
15	92,3	16	88,5
16	87,3	17	84,5
17	81,3	18	-

Kaynak: ERG, 2021: 35

Net okullaşma oranlarının özellikle ortaöğretim düzeyinde düşmeye başladığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde 9 yaş grubundaki öğrencilerin net okullaşma oranı % 99,0 iken; bu öğrencilerin 10 yaşına geldikleri 2020-2021 öğretim yılında net okullaşma oranlarının % 98,8’e düştüğü izlenmektedir. Tablo 2’de izleneceği gibi net okullaşma oranlarındaki düşüş daha sonraki yaş grupları açısından da geçerlidir. Özellikle net okullaşma oranındaki düşüşler daha sonraki kısımlarda da belirtildiği üzere 13 yaştan sonra artmaya başlamıştır. Tablo 2’ye göre 13 yaş grubundaki öğrencilerde 2019-2020 öğretim yılında net okullaşma oranları % 98,5 iken; aynı öğrenciler 2020-2021 öğretim yılında 14 yaşına geldiklerinde okullaşma oranı % 96,3’e gerilemiştir. 14 yaş grubundaki öğrencilerin 2019-2020 eğitim- öğretim döneminde net okullaşma oranları % 95,7 iken bu öğrenciler 15 yaşına geldikleri 2020-2021 öğretim yılında net okullaşma oranının % 93,4’e gerilediği görülmektedir. Aynı şekilde 2019-2020 döneminde 15 yaş grubundaki öğrencilerin okullaşma oranı % 92,3 iken 2020-2021 döneminde bu öğrenciler 16 yaşına geldikleri zaman okullaşma oranının % 88,5’e düştüğü görülmektedir. 15 yaşın yasal olarak çalışmaya başlama yaşı olması pandemi dışında bu yaş grubunda net okullaşma oranlarında görülen düşüşün bir başka nedeni olarak görülebilir. Bu oranlara ek olarak Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretimde yaklaşık 160 bin öğrencinin okulu terk etme riski bulunduğu tahmin edilmektedir. Bu rakamlar, salgın nedeniyle dezavantajlı gruplarda okulu bırakma riski bulunan öğrencilere yönelik devletin özel stratejiler oluşturmasını zorunlu kılmaktadır (ERG, 2021: 35; Türk Eğitim Derneği (TEDMEM, 2021: 82).

Aynı şekilde pandemi dönemine ilişki bir başka önemli oran da eğitim seviyesine göre eğitimde olan ve eğitim dışında kalan öğrencilerin oranı olmaktadır. Bu amaçla oluşturulan Grafik 1’de görüldüğü üzere 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde, Tablo 2’de de görüldüğü gibi, hiçbir eğitim seviyesinde net okullaşma oranı % 100’e ulaşabilmiş değildir. Grafik 1’e göre ilkokul seviyesinde net okullaşma oranı % 93,2 iken eğitim dışında olanların oranı % 6,8’dir. Ortaokul düzeyinde net okullaşma oranı % 88,8 ve bu düzeyde eğitim dışında kalanların oranı % 11,2 olarak hesaplanmıştır. Ortaöğretim aşamasında ise net okullaşma oranı % 87,9 iken eğitim dışında kalanların oranı da % 12,1’e yükselmiştir. Aynı eğitim-öğretim döneminde eğitim dışında kalan öğrencilerin oranı yaş grubuna göre değerlendirildiğinde de zorunlu eğitim yaşında olmalarına rağmen 13 yaştan sonra çocukların artan oranlarda eğitim dışında kaldıkları görülmektedir. Bu oranlar 13 yaş grubu için % 2, 14 yaş grubu için % 3,6, 15 yaş grubu için % 6,5, 16 yaş grubu için % 11,5 ve 17 yaş grubu için de % 15,5 ‘tir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (t.y.), 2020-2021 verileri esas alınarak yazar tarafından hesaplanmıştır). Söz konusu oranlar bir ülke açısından dikkatle izlenmesi gereken bir durum oluşturmaktadır. Bu veriler doğrultusunda devletin paternalist bir yaklaşımla eğitim dışında olan bireyleri tekrar eğitime kazandıracak politikaları devreye sokması gereklidir. Aksi takdirde mevcut veriler, gelecekte eğitimin toplumsal faydasının ortadan kalkacağını gösterdiği gibi bir toplumun ekonomik kalkınmasında esas olan beşeri sermayenin oluşması açısından da riskli bir tablo oluşturmaktadır. Eğitim- ekonomik kalkınma ilişkisinin kurulabilmesi için toplumun hiçbir kesiminin dışlanmadan eğitim sürecine dâhil olması önem taşımaktadır.

Grafik 1. Türkiye’de Eğitim Seviyesine Göre Eğitimde ve Eğitim Dışında Olan Öğrencilerin Oranı (2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı)



Kaynak: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (t.y). 2020-2021 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim verileri kullanılarak yazar tarafından hesaplanmıştır.

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf,

Erişim Tarihi: 09.11.2024

Rakamların da gösterdiği gibi ortaöğretimde görülen okullaşma oranlarındaki düşüşlerin, pandemi döneminde ailelerde yaşanan iş kayıpları, çocukların gelir elde etme düşüncesiyle okuldan koparak emek piyasasına girmeleri, online eğitime devam edebilmek için gerekli materyallerin yetersizliği veya yokluğu nedeniyle yaşanan motivasyon güçlükleri bu dönemde yaşanan okul terkleri üzerinde etkili olan faktörler olmuştur. Ortaya çıkan oranlar Türkiye’de

eğitim sisteminin kırılganlığını ve sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olan ailelerin çocuklarının eğitime devam edebilmeleri için devlet desteğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Tablo 3'te görüldüğü üzere pandemi döneminde devlet desteği açısından önem taşıyan 2022 yılındaki sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmetlerinin oranı pandemi öncesi dönemi kapsayan 2018 yılı oranının da oldukça gerisinde kalmaktadır.

Tablo 3. Türkiye’de Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetlerinin GSYİH Oranı (%)
2018-2022 Yılları

Hizmet Adı/Yıllar	2018	2019	2020	2021	2022
Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetleri	4,8	5,5	5,9	5,6	3,3

Kaynak: Bütçe Gerekçesi (2022). 2023 Yılı Bütçe Gerekçesi, Erişim Tarihi: 09.08.2024
https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/2023-Yili-Butce-Gerekcesi_17102022.pdf

Gerek sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmetlerinin bütçedeki payı ve gerekse de Tablo 4’te görüldüğü gibi Türkiye’de özellikle 2020 yılından itibaren Almanya, Fransa, İtalya, Yunanistan ve OECD ortalaması açısından eğitim ayrılan rakamlarda gözlemlenen keskin düşüş Türkiye ekonomisinin verimsiz bir büyüme yapısına sahip olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4. Seçili Ülkelerde Gayrisafi Yurtiçi Hasılanın Yüzdesi Olarak Eğitim Harcamaları (%)
(2018-2022 Yılları)

Ülkeler	2018	2019	2020	2021	2022
Türkiye	4,3	4,4	4	2,8	2,6
Almanya	4,9	5,1	5,5	4,5	4,5
Fransa	5,4	5,3	5,6	5,4	Veri yok (v.v.)
İtalya	4,2	4,1	4,4	4	v.v.
Yunanistan	3,6	3,5	4,5	4	v.v.
OECD Ort.	4,9	4,9	5,3	5	v.v.

Kaynak: The World Bank, World Development Indicators, Erişim Tarihi: 17.10.2024,
<https://databank.worldbank.org/>

Aynı zamanda Covid-19 döneminde bütçeden öğretmen maaşlarına ve öğrenci başına yapılan harcamalar bakımından Türkiye, OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Türkiye’de 2021 yılında kamu kurumlarında ortaöğretim düzeyinde 15 yıllık deneyime sahip bir öğretmene ödenen maaş miktarı 35365 dolar olup bu miktar OECD ortalaması olan 53268 doların altındadır. Aynı şekilde 2019 yılı rakamlarına göre Türkiye’de kamu okullarında öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarı 4030 dolar olup bu harcamanın OECD ortalaması ise 10657 dolardır (OECD, 2022: 251, 345).

Bu oranlar Türkiye’de Covid-19’un olumsuz etkilerini gidermek adına eğitime ayrılan bütçenin bir kriz anında mevcut ekonomik yapının hem ülke içinde hem de diğer ülkelerle mukayesesinde ne kadar kırılgan olduğunu göstermektedir. Şöyle ki özellikle milli gelir üretim yönüyle değerlendirildiğinde 2022 yılının ikinci çeyreğinde salgın sürecinin normalleşmesiyle birlikte

sanayi sektörünün katma değeri % 7,8 oranında artarak büyümeye % 1,7 puan katkı sağlarken, inşaat dâhil hizmet sektörünün yarattığı katma değer % 9,7 oranında yükselerek büyümeye % 6,2 oranında katkı sağlamıştır. Aynı zamanda Türkiye ekonomisinin 2021 yılı büyüme oranı % 11,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu büyümede özellikle bazı sektörlerde uygulanan vergi indirimleri, işletmelere verilen hibeler ve kredi destekleri, SGK prim ödemelerinin ertelenmesi ve gelir kaybı yaşayan ailelere sağlanan kısa çalışma ödenekleri gibi salgının olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik politikalar etkili olmuştur (Bütçe Gerekçesi, 2022: 35-37). Verimsiz bir ekonomide, büyümenin sürükleyici gücünün sanayi sektörü olması gerekirken inşaat gibi hizmetler sektörü katma değer yaratan bir alan olarak görülüyorsa ekonominin ve kalkınmanın itici gücü olması gereken eğitim sektörünün kırılabilirliğinin kriz anlarında, verilerin de gösterdiği gibi, artması kaçınılmaz olmaktadır. Bütçe gerekçesinde verilen rakamların işçi ve işveren açısından mukayesesi yapıldığında ise sermayeye yönelik desteğin, önemli bir üretim faktörü ve gücü olan emeğe yapılan desteklerden çok daha fazla olduğu görülmektedir. Nisan 2020 ile Mart 2021 dönemlerini kapsayan Covid-19 sürecinde işverenlere 18,3 milyar TL teşvik ve destek verilirken, 2,5 milyon işçiye 10,2 milyar TL nakdi ücret desteği verilmiştir. Dolayısıyla sermayeye verilen destek emeğe verilen desteğin neredeyse iki katı düzeyine ulaşmıştır. Pandemi döneminde daha da belirginleşen gelir dağılımı eşitsizliğini belirli ölçülerde de olsa çözmek adına işverenlere verilen desteğin 10 milyar TL'si işçilere ödenmiş olsaydı nakdi ücret desteği en azından asgari ücret düzeyinde gerçekleşmiş olurdu. Aynı şekilde 2017-2021 yılları arasında verilen işveren teşvikleri olmasaydı işsizlik sigortası fonunda 91,3 milyar TL değil, 145 milyar TL birikmiş olurdu. Bu yolla Covid-19 döneminde daha fazla işçi daha yüksek ödenek olarak gelir dağılımında adaletsizlik belirli ölçülerde azaltılabilirdi (Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi (DİSK-AR) , 2021: 1-2).

Verilerin de gösterdiği gibi Covid-19, esasında uygulanan neoliberal politikaların servet dağılımında nasıl eşitsizliklere yol açtığı, özellikle gelişmekte olan ülke bütçelerinin nasıl sermaye yönünde biçimlendirildiğini ve bir kriz anında başta eğitim olmak üzere halkın sorunlarına çözüm bulmakta yetersiz kaldığını ve yoksullar için yarattığı dezavantajlı ortamları nasıl derinleştirdiğini daha net bir şekilde gösterdi. Bilindiği üzere bu sorunlar hep vardı ancak pandemi ortamında daha da arttı. Covid-19'la birlikte derinleşen kriz, kamu politikalarının önemini tekrar ortaya çıkarmış oldu (Akt; Price, 2022: 598).

Tablo 5'te yansıtıldığı gibi Covid-19 döneminde küresel ölçekte yüksek enflasyon ve işsizlik oranlarında görülen artışlarla yaşanan ekonomik çöküş süreci de eğitime katılımda önemli düşüşlere neden olmuştur. Artan gıda ve enerji fiyatları nedeniyle küresel düzeyde ve Türkiye'de gözlenen enflasyon artışı, alım gücünün düşmesine ve ailelerin yaşam standartlarının gerilemesine yol açmıştır. Enflasyonla mücadele kapsamında geliştirilen sıkı para politikası uygulamaları ise üretimde azalışa ve işsizlik oranlarında artışa yol açmıştır (Bütçe Gerekçesi, 2022: 35). Tablo 5, satın alma gücü paritesine göre (SAGP) kişi başına düşen gelir açısından değerlendirildiğinde, kişi başına düşen gelir Türkiye'de OECD ortalamasına ve seçili diğer ülke ortalamalarına göre düşük kalmaktadır. Bu durum enflasyon oranlarıyla birlikte değerlendirildiğinde pandemiyle

mücadele etmede, eğitim vb. diğer alanlara pay ayırmada güçlükler yaşanabilmesine yol açmaktadır.

Tablo 5. İşsizlik Oranı, Enflasyon Oranı ve SAGP'ne Göre Kişi Başına Düşen Gelir (2019-2022 Yılları)

	İşsizlik Oranı (%)				Yıllık Enflasyon Oranı (%) (TÜFE)				SAGP'ne Göre Kişi Başına Düşen Gelir (\$)			
	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022
Türkiye	13,7	13,1	11,9	10,4	15,1	12,2	19,6	72,3	28,461	28,680	31,637	38,355
Almanya	3,1	3,8	3,5	3,1	1,4	0,1	3	6,8	58,251	57,905	61,939	66,616
Fransa	8,4	8	7,8	7,3	1,1	0,4	1,6	5,2	51,240	49,494	53,834	57,594
İtalya	9,9	9,1	9,5	8	0,6	-0,1	1,8	8,2	46,470	44,202	49,901	55,908
Yunanistan	17	15,9	14,6	12,4	0,2	-1,2	1,2	9,6	31,611	29,088	33,018	38,922
OECD Ort.	5,3	7,1	6,9	4,9	1,7	0,7	2,8	8,2	47,241	46,290	50,844	55,935

Kaynak: The World Bank, World Development Indicators, Erişim Tarihi: 11.10.2024

<https://databank.worldbank.org/>

Bu analizler göstermektedir ki yoksulluk sınırında yaşayanlar, uzaktan erişime ulaşacak dijital araçlara sahip olmayanlar, çok kardeşli çocuklar, ev ortamında öğrenme sürecinde ebeveyn desteği alamayanlar, bölgesel olarak dezavantajlı konumda olanlar salgın döneminde orantısız biçimde etkilenmişlerdir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ve evde eğitimlerini destekleme konusunda ailelerinden daha az yardım alabilen öğrenciler kendi eğitim performanslarından daha düşük performans elde etme durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. (TEDMEM, 2023: 73).

Covid-19 nedeniyle meydana gelen öğrenme kayıplarına ilişkin olarak eğer iyileştirici ekonomi politikaları zamanında alınmazsa düşük gelirli ailelerde öğrencilerin okul terk oranları artacak ve ülkenin beşeri sermaye birikiminin % 0.03 oranında düşeceği tahmin edilmektedir. Bu durum uzun vadede okul kapanışları nedeniyle öğrenme kayıpları yaşamış olan öğrenci gruplarının 15 yıl içinde iş piyasasına girmeleri durumunda daha düşük gelire ve dolayısıyla daha düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olacaklarını ve içinde bulundukları eşitsizlik zincirinin devam edeceğini göstermektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2021: 19).

Çalışmanın önceki kısımlarında Hanushek ve Woessmann (2020) tarafından yapılan çalışmada vurgulandığı gibi, etkin eğitimin üçte birlik kısmının kaybedilmesi yüzyılın geri kalanında öğrenme kayıplarının yaratacağı ekonomik zararın Türkiye’de 1621 milyar dolar olacağı tahmin edilirken üçte ikilik kısmının kaybedilmesi durumunda da bu kaybın 3196 milyar dolara ulaşması öngörülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışma, salgın sürecinde dijital uçurumun derinleştiğini ortaya koymuştur. Türkiye’de yoksul ailelerde bulunan çocukların dijital cihazlara ve internete erişim oranının çok düşük olduğu ve oranın sadece % 39 olduğu

saptanmıştır. Bu oran çok çocuklu ailelerde daha da yüksek olup, bu durum öğrenme kayıpları şeklinde eğitimden elde edilmesi gereken faydaları minimize eden en önemli sebebi oluşturmaktadır. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2021: 19).

Türkiye yaklaşık 15 ay uzaktan eğitime devam etti ve bu süreçte sosyo-ekonomik bakımdan olumsuz koşullarda bulunan çocuklar için dijital araçlara erişim önemli bir başka eşitsizlik göstergesi olmuştur. Fakat aynı zamanda bu çocuklar uzaktan eğitim için dijital araçlara erişim sağlayabilmiş olsalar dahi evde yeterli bir çalışma ortamına sahip olmamaları, evde yeterli yetişkin desteğinin olmaması veya evde birden fazla çocuk varsa tüm çocuklar için yeterli kaynakların bulunmaması gibi daha derin sosyo-ekonomik eşitsizlikleri içeren nedenlerle uzaktan eğitim sürecinden etkin şekilde yararlanamamışlardır. Özellikle derinleşen dijital uçurum eğitim sistemi içindeki eşitsizlikleri daha da keskinleştirdi ve eşitsizliğin yeniden üretiminde belirleyici oldu. Salgının yarattığı ekonomik zorluklara ek olarak dijital uçurumun eğitime erişimde yarattığı yeni tür eşitsizlikler okula dönmemenin önemli nedenleri arasında görülmektedir (UNICEF, 2023: 41; ERG, 2021: 13). Bu nokta oldukça önemli olup daha önceki kısımlarda Hanushek ve Woessmann (2020) tarafından da belirtildiği gibi Türkiye’de ve diğer çoğu gelişmekte olan ülkelerde asıl mesele aileler arasındaki dijital uçurumu kapatma meselesi olmayıp, sisteme ilişkin çok daha derin bir eşitsizliğin varlığını ortaya koymaktadır.

Bu açıklamalara paralel olarak, 2022 yılı Pisa verilerine göre Türkiye’de 15 yaş grubundaki çocukların evde öğrenme ortamında sahip oldukları kaynakların yüzdesi aşağıda Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Türkiye’de 15 Yaş Grubundaki Çocukların Evde Öğrenme Ortamında Sahip Oldukları Kaynakların Yüzdesi (2022 Yılı)

	Oran (%)
İnternet bağlantısına sahip olmak	26,1
Dijital araçlara sahip olmak	39,2
Ders çalışmak için yeterli zamana sahip olmak	43,4
Ders çalışmak için sessiz bir odaya sahip olmak	37
Ev ortamında öğrencilere ev ödevlerinde yardımcı olacak birinin bulunması	35,6

Kaynak: OECD (2023b): PISA 2022 Results, Vol.2

Pandeminin eğitim alanında yol açtığı öğrenme kaybı gibi olumsuz etkisi Tablo 7’de yer alan PISA 2022 verileri ile PISA 2018 verileri mukayese edildiğinde de ortaya çıkmaktadır. Tablo 7’ye göre PISA 2018’de ortalama bir OECD ülkesi (Almanya ve Fransa hariç) öğrencileri işlevsel okuryazarlık puanında OECD ortalaması olan 487 barajının altında performans göstermiştir. Aynı durum matematik ve bilim puanları açısından da geçerlidir. Türkiye ve İtalya bilim puanı açısından OECD ortalamasına göre düşük bir puan almış olmasına rağmen 2018 yılına göre puanını yükseltmiştir. PISA sonuçları OECD ortalaması açısından değerlendirildiğinde sonuçlarda görülen keskin gerileme sadece pandemi nedeniyle değil aynı zamanda performans eğiliminin konulara göre farklılaşabilmesinden de kaynaklanmaktadır. Genel olarak çoğu OECD

ülkeleri bazında 2018 ve 2022 yılları arasında gözlemlenen performans düşüşleri bir öğrenme kaybı durumunun yaşandığını göstermektedir (OECD, 2023a: 225). Tablo 7’de yansıtıldığı gibi 2022 PISA sonuçlarının 2018 yılı PISA sonuçları OECD ortalaması açısından değerlendirildiğinde okul kesintileri nedeniyle ülkelerde (Almanya hariç) önemli oranlarda öğrenme kayıplarının ortaya çıkması eğitim alanında yeni bir krizin kapısının aralandığını gösterdiği gibi küresel ölçekte de beşeri sermaye birikiminin azalmakta olduğuna dair önemli kanıtlar sunmaktadır.

Tablo 7. PISA 2022 ve 2018 Yılı Sonuçları

	Matematik		Okuma		Bilim	
	2022	2018	2022	2018	2022	2018
Türkiye	453	454	456	466	476	468
Almanya	475	500	480	498	492	503
Fransa	474	495	474	493	487	493
İtalya	471	487	482	476	477	468
Yunanistan	430	451	438	457	441	452
OECD Ort.	472	489	476	487	485	489

Kaynak: OECD (2019). PISA 2018 Results, Vol.1, <https://www.oecd.org/>, Erişim Tarihi: 07.10.2024; OECD (2023a). PISA 2022 Results, Vol.1 <https://www.oecd.org/>, Erişim Tarihi: 07.10.2024

Türkiye’de mevcut durumda sosyo-ekonomik gruplar arasında büyük bir öğrenme boşluğu bulunmaktadır. PISA sonuçlarına göre salgın öncesinde en yoksul sosyo-ekonomik dilimde yer alan öğrenciler en varlıklı sosyo-ekonomik dilimde yer alan öğrencilerin yaklaşık 2 yıllık eğitime eşdeğer olacak şekilde gerisinde kalmaları nedeniyle oluşan fark, okulların kapanmasının bir sonucu olarak yaklaşık % 9 oranında artacağı beklenmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2020: 19). Türkiye’de öğrenciler arasındaki uçurumun daha fazla açılmaması için eğitime ayrılan bütçenin artması gerekmektedir Bu gereklilik, bütçenin niteliğinin toplumsal gelişmeyi sağlayacak yönde tahsisini zorunlu kılmaktadır.

Özetle bir toplumun eğitim çıktılarının yüksekliği önceki nesillerin eğitim düzeyiyle bağlantılı sonuçlar üretir. Dolayısıyla eğitim birikimli bir süreç olduğu için bu alanda birikimin ve sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi açısından eğitimde devamlılık esastır. Bu şartlar altında eğitimde devamın ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında özellikle dezavantajlı gruplar açısından eşitlik sağlayıcı kamu politikaları önemlidir. Bu politikalar, hem pandemi koşullarında hem de normal koşullarda yoksul gruplar için eğitimden kopuşu engelleyecek şekilde gelir transferleri yoluyla geleceğe yönelik beşeri ve sosyal sermayenin yaratılmasının desteklenmesi gibi geniş bir politika yelpazesinden oluşabilir. Bu destek özellikle toplumda eşitsizliğin büyük oranda nesilden nesile aktarılmasının önündeki engellerin de kaldırılmasında önemlidir (Hentschel vd., 2010: 6-7).

Sonuç

Türkiye ile birlikte tüm dünya Covid-19 sürecinde oluşturulan uzaktan eğitim sistemine kanalize olmuş ve bu süreç eğitim hizmetinin sunum şeklini geleneksel yöntemlerin dışına çıkarmıştır.

Covid-19 öncesinde de eğitimde yaşanan öğrenme krizi ve eşitsizlikler Covid-19 sürecinde katlanarak devam etmiştir. Uzaktan eğitim sisteminin özellikle düşük ve orta gelirli ülkeler açısından ortaya koyduğu en dikkat çekici noktalar, hem ekonomik veriler hem de eğitime ilişkin verilerin gösterdiği gibi, milli gelir rakamlarında azalma ve gelir dağılımında adaletsizliğin artmasına paralel olarak okul terk oranlarının artması ve öğrenme kayıplarının yaygınlaşması olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu risklerin özellikle yoksul gruplar üzerinde daha yıkıcı etkiler ortaya koyduğu neoliberal politikalar doğrultusunda oluşturulan bütçe büyüklükleri ile de gözlenmektedir. Türkiye’de pandemi döneminde OECD ortalamasına göre oldukça yüksek olan enflasyon ve işsizlik rakamlarındaki artış gelir dağılımındaki adaletsizliği derinleştirerek okul terk oranları üzerinde bir artış yaratmıştır. Covid-19 ile birlikte ekonomik eşitsizlikte gözlemlenen keskin artışlar dikkate alındığında, eğitimde ortaya çıkan öğrenme kayıplarının telafi edilmesi ve eğitim koşullarının iyileştirilmesinin sağlanması günümüz koşullarında önceki yıllara göre daha önemli bir boyut kazanmıştır. Türkiye için en önemli kalkınma sorunlarından biri eğitim ve öğretim olanaklarının eksikliği şeklinde kendini gösteren fırsat eşitsizliği özellikle Covid-19 döneminde katlanarak artmıştır ve günümüzde de öğrencilerin geleceğini tehdit etmeye devam etmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de Covid-19 sürecinde izlenen uzaktan eğitim deneyimlerinin sonuçları eğitimin bütün bileşenleri açısından analiz edilmeli ve öğrenme kayıpları telafi edilerek dijital koşulların yarattığı eşitsizlikler iyileştirilmelidir. Özellikle bütçenin başta eğitim olmak üzere önemli sosyal altyapı alanlarındaki ihtiyaçları giderecek niteliğe dönüştürülmesi mevcut sorunların çözümünde önemli bir kilometre taşı olacaktır. Aksi takdirde araştırmaların da gösterdiği gibi pandemi süresince yaşanan öğrenme kayıplarının bütün bireylerin ekonomik ve sosyal refahı üzerinde kolaylıkla telafi edilemeyecek uzun süreli etkiler bırakma riski oldukça yüksektir. Bu nedenle, yaşanan bu krizden devletin doğru dersleri çıkarması son derece önemlidir.

Kaynakça

Azevedo, J. P. Hasan, A. Goldemberg, D. Syedah, A. Geven, K. (2020). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes A Set of Global Estimates, Policy Research Working Paper 9284. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/2b6bde96-8b1c-5fde-91e9-256504fb7590/content>, Erişim Tarihi: 30.08.2024.

Bütçe Gerekçesi (2022). 2023 Yılı Bütçe Gerekçesi. https://sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/2023-Yili-Butce-Gerekcesi_17102022.pdf, Erişim Tarihi: 09.08.2024.

ERG (2021). Öğrenciler ve Eğitime Erişim, Eğitim İzleme Raporu 2021. İstanbul. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> . Erişim Tarihi: 12.09.2024

Hanushek, E. A. Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses, OECD Education Working Papers. 225. 1-23. <https://dx.doi.org/10.1787/21908d74-en>, Erişim Tarihi: 29.08.2024.

Hentschel, J. Aran M. Can, R. Ferreira, F. H. G. Gignoux J. Uraz, A. (2010). Life Chances in Turkey Expanding Opportunities for the Next Generation, Directions in Development- Human Development 56797. The World Bank, Washington DC.

IMF (2021). World Economic Outlook, Managing Divergent Recoveries, Washington. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2021/03/23/world-economic-outlook-april-2021>. Erişim Tarihi: 10.10.2024.

Jonas, O.B. (2013). Pandemic Risk, World Development Report. The World Bank. Washington. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/HDN/Health/WDR_14_bp_Pandemic_Risk_Jonas.pdf. Erişim Tarihi. 09.09.2024.

Jordà, Ò. Singh, S. R. Taylor, A. M. (2020). Longer-Run Economic Consequences of Pandemics, Federal Reserve Bank Of San Francisco Working Paper Series. Working Paper 2020-09

Kaffenberger, M. (2021). Modeling the Long -Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock. Actions to (More Than) Mitigate Loss. RISE Insight. 1-12.

Keogh-Brown, M. R. Smith, R. D. Edmunds, J.W. Beutels, P. (2010). The Macroeconomic Impact of Pandemic Influenza: Estimates from Models of the United Kingdom, France, Belgium and The Netherlands, The European Journal of Health Economics (11). 543–554.

Lehrl, S. Evangelou, M. Sammons, P. (2020). The Home Learning Environment And its Role in Shapingchildren's Educational Development, School Effectiveness And School Improvement. 31(1). 1–6.

OECD. (2019). Pisa 2018 Results, Vol.1. OECD Publishing, <https://www.oecd.org/>, Erişim Tarihi: 07.10.2024.

OECD (2021a). The State of Global Education, 18 Months into the Pandemic, OECD Publishing.

OECD (2021b). The State of School Education, One Year into the Covid Pandemic, OECD Publishing, <https://www.oecd.org>. Erişim Tarihi. 09.09.2024.

OECD (2022). Education at a Glance 2022, OECD Indicators, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en, Erişim Tarihi. 14.11.2024.

OECD (2023 a): PISA 2022 Results, Vol.2, OECD Publishing, <https://www.oecd.org>, Erişim Tarihi.19.10.2024

OECD (2023 b). PISA 2022 Results, Vol.1, OECD Publishing, <https://www.oecd.org>, Erişim Tarihi. 09.11.2024,

Price, C. (2022). Review of Michael A. Peters and Tina Besley (Eds.), 2021, Pandemic Education and Viral Politics, Postdigital Science and Education. (4). 595–600.

Psacharopoulos, G. Patrinos, H. A. (2018). Return to Investment in Education. A Decennial Review of the Global Literature. World Bank Group, Policy Research Working Paper 8402. 1-23. Washington.

Psacharopoulos, G. Collis, V. Patrinos, H. A. Vegas, E. (2020). Lost Wages, The COVID-19 Cost of School Closures. Policy Research Working Paper 9246, World Bank Group.

Sabates, R. Carter, E. Stern, J. M. B. (2021). Using Educational Transitions To Estimate Learning Loss Due To COVID-19 School Closures: The Case Of Complementary Basic Education In Ghana, International Journal of Educational Development. (82). 1-9.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>, Erişim Tarihi. 07.11.2024.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi (P173997) Çevresel ve Sosyal Yönetim Çerçevesi. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/20202440_CYevresel_ve_Sosyal_YoYnetim_CYercYevesi_19102020.pdf, Erişim Tarihi.30.08.2024.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (t.y). 2020-2021 Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf. Erişim Tarihi 09.11.2024.

The World Development Report (2018). Learning to Realize Education's Promise, World Bank Group, Washington D.C.

The World Bank, World Development Indicators, <https://databank.worldbank.org/>. Erişim Tarihi. 11.09.20204.

TEDMEM (2021). Türkiye'nin Telafi Eğitimi Yol Haritası, Analiz Dizi: 9, Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yayinlar>. Erişim Tarihi: 30.08.20204.

TEDMEM (2023). Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart,Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/sAHUNd6dqTgP7ajDWtZs.pdf>, Erişim Tarihi: 04.09.2024

Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Merkezi (DİSK-AR) (2021). Covid-19 Döneminde İşverenlere Verilen İşkur Destekleri Nakdi Ücret Desteklerinin İki Katı, <https://arastirma.disk.org.tr/?p=5553>, Erişim Tarihi. 11.11.2024.

TÜSİAD ve ERG (2021): Covid-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim, Yayın No: TÜSİAD-T/2021-09/62, İstanbul.

UNICEF (2023). Documentation of Education Response in Türkiye during the COVID-19 Pandemic and its Effect on Children's Access to and Retention in Education. <https://www.unicef.org/turkiye/media/16176/file/Documentation%20of%20Education%20Response%20in%20T%C3%BCrkiye%20during%20the%20COVID19%20Pandemic%20and%20its%20Effect%20on%20Children's%20Access%20to%20and%20Retention%20in%20Education.pdf>, Erişim Tarihi:12.08.20204.

United Nations (2020). A UN framework for the Immediate Socio-Economic Response to Covid-19. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/UN-framework-for-the-immediate-socio-economic-response-to-COVID-19.pdf> , Erişim Tarihi: 25.08.2024.

Wagner, E. (2021). Building Forward Better: How The Global Community Must Act Now To Secure Children's Learning In Crises. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/build-forward-better-how-global-community-must-act-now-secure-childrens-learning-crises/> Erişim Tarihi: 24.08.2024 .

World Health Organisation (2020). Coronavirüs Disease(Covid 19) Pandemic. <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>, Erişim Tarihi: 09.08.2024.

6 ve 20 Şubat 2023 Depremleri Nedeniyle Farklı Şehirlere Nakil Olan Öğrencilerin Durumunun Öğretmenlerce Değerlendirilmesi¹

Evaluation of the Situation of Students Transferred to Different Cities Due to the Earthquakes of February 6 and 20, 2023, by Teachers

Ezgi DURGUN,² Bahar Gizem İŞGÖREN,³
Berra ÖZAYAZMALI,⁴ Ümeyme SARE⁵

Gönderilme Tarihi: 02.11.2024

Kabul Tarihi: 14.12.2024

ÖZET

Türkiye aktif fay hatları üzerinde bulunan bir ülkedir. Yaşanan depremler kayıpları da beraberinde getirmektedir. Güvenlik, barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanamamasının yanı sıra eğitim de bu süreçte zarar görmektedir. Ülkemizde yaşanan 6 ve 20 Şubat 2023 depremlerinden sonra depremin insanlar üzerindeki olası etkisi, depremin eğitime etkisi, öğrencilerin farklı şehirlere nakil olma süreçleri ve bu süreçte yaşadıkları sorunları belirlemek, çözüm önerileri sunmak ve okul sosyal hizmetinin önemi bağlamında bu çalışma yürütülmüştür. Deprem sonrası nakil sürecini izleyebilmek adına Türkiye'nin deprem göçü alan kentlerinde çalışan ve araştırmayı kabul eden 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; nakil giden öğrencilerin uyum sorunları, geleceğe dair ümitsizlik, barınma sorunları yaşadıkları görülmektedir. Çeşitli çalışmalarla depremin olumsuz etkisini azaltılmaya çalışıldığı edinilen bilgiler arasındadır. Depremin eğitim ve öğrenciler üzerinde çok fazla olumsuz etkisinin olduğu ve bunun üzerine çalışmaların yapılması gerektiği, okul sosyal hizmetinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Eğitim, Deprem, Öğrenci, Öğretmen, Nakil, Göç.

ABSTRACT

Turkey is a country located on active fault lines, and the earthquakes it experiences result in significant losses. In addition to the inability to meet basic needs such as safety and shelter, education is also adversely affected during these times. Following the earthquakes that occurred on February 6 and 20, 2023 in our country, this study was conducted to examine the potential impacts of the earthquakes on individuals, their effects on education, the processes through which students were transferred to different cities, and the challenges they faced during these transitions. The study also aims to propose solutions and emphasize the importance of school social work. To monitor the transfer process following the earthquake, semi-structured interviews were conducted with eight teachers working in cities in Turkey that received earthquake-related migration and who agreed to participate in the study. According to the study's findings, transferred students faced difficulties in adapting, feelings of hopelessness about the future, and housing problems. Various efforts have been made to mitigate the negative impacts of the earthquake, as evidenced by the findings. The study concludes that the earthquake has numerous negative effects on education and students, emphasizing the need for further research on this issue and the necessity of school social work.

Keywords: Child, Education, Earthquake, Student, Teacher, Transfer, Migration.

¹ Bu yazıya atıfta bulunmak için: Durgun, E. İşgören, B. G. Özayazmalı, B. Sare, Ü. (2024). 6 ve 20 Şubat 2023 Depremleri Nedeniyle Farklı Şehirlere Nakil Olan Öğrencilerin Durumunun Öğretmenlerce Değerlendirilmesi. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), Ss. 22-43. ISSN: 2980-0439.

² Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, ezgiidurgunn@gmail.com ORCID: 0009-0001-5725-6715.

³ Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, bahargizemisg@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8804-2067.

⁴ Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, berraozayazmali34@gmail.com ORCID: 0009-0000-0744-7321.

⁵ Sorumlu Yazar, Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, umeymesare@gmail.com ORCID: 0009-0008-9039-5582.

Giriş

Deprem, ülkemizde sıkça meydana gelen doğal afetlerdir ve bu olaylar toplum üzerinde derin psikososyal etkiler bırakmaktadır. Eğitim sistemi, bu psikososyal sürecin önemli bir dinamiği olarak depremlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Eğitim için gerekli koşulların sağlanamaması sonucu öğretmenler ve öğrenciler farklı şehirlere yerleştirilmektedir. Bu göç durumu; devamsızlık, yeni sınıfa uyum, davranış bozuklukları, adaptasyon sorunları ve motivasyon düşüklüğü gibi çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin nakil sürecinde karşılaşılan aksaklıklar ele alınması gereken kritik bir konudur. Öğretmenler resmi süreçler hakkında bilgi sahibi olmalarıyla birlikte öğrenci, aile ve okul arasında bir köprü görevi görerek etkili bir iletişim de sağlamaktadırlar. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; depremin eğitim üzerindeki etkilerini saptamak, nakil sürecinde yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

Okul sosyal hizmeti; pek çok alanda uygulama alanına sahip olan sosyal hizmet disiplininin bir alanıdır ve okul ortamında öğrencilerin akademik başarısına ve devam durumuna etki eden faktörler üzerinde çalışmaktadır. Okul sosyal hizmeti alanında yapılan çalışmalarda temel amaçlar ise; öğrencilerin akademik başarılarını ve eğitimden aldıkları yararı artırmak, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek, oluşabilecek bir kriz durumunda çocuklara ve ailelerine psikososyal destek sağlamaktır (Özbesler ve Duyan, 2010: 20-22). Bununla birlikte bu çalışmada okul sosyal hizmeti alan yazını yerine deprem alan yazınına odaklanılmıştır. Bu durumun asıl sebebi ise okul sosyal hizmeti alan yazınına bakıldığında okul sosyal hizmetinin işlevleri, okul erkenterki, öğrencilerin okula uyumu ve öğrencilerin okullarda karşılaştıkları problemler gibi konular üzerinde durulmasına karşın afet-eğitim ilişkisine yeterince değinilmemesidir.

Bu çalışma, niteliksel bir araştırma olup deprem nedeniyle sınıfına nakil öğrenci gelen öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Deprem bölgesinde bulunan Hatay, Diyarbakır, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ile deprem göçü alan Van ve Konya illerinde çalışan ve çeşitli eğitim düzeylerinde öğrencileri bulunan 8 öğretmenin, depreme eğitim süreçlerine dair yorum ve değerlendirmelerine yer verilmiştir. Katılımcılar, deprem bölgesinde bulunmaları ve nakil sürecini bizzat gözlemleme imkanları olması nedenleriyle araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Deprem ve Eğitim Süreçleri İlişkisine Dair Alan Yazın

Depremlerin bireysel ve toplumsal sonuçları toplumların yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Edemen vd, 2023: 726; Fırat, 2022: 48). Ülkelerin depremden etkilenme dereceleri genellikle gelişmişlik seviyelerine bağlıdır; bu bağlamda gelişmekte olan ülkelerin ekonomileri doğal felaketlerden daha fazla etkilenmektedir (Marangoz vd, 2023: 7). Depremler fiziksel, psikolojik ve sosyal etkilerinin yanı sıra eğitim alanında da önemli sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle doğal afetlerden en çok etkilenen gruplar arasında yer alan çocukların psikolojileri bu süreçten olumsuz etkilenebilir (Tanhan ve Mukba, 2015). Aral (2023) depremin etkilediği çocukların tepkilerinde farklılık görülmesini, psikososyal durumlar ve yaş faktörüne dayandırmaktadır.

Afet sonrası eğitim, travma ile başa çıkabilmenin en güçlü alanlarından biridir. Eğitim, çocuklara günlük yaşamlarının rutin akışını sağladığından afet sonrası eğitim sürecinin hızlandırılması büyük önem taşımaktadır (Le Brocque vd, 2016; akt. Özer, 2023). Eğitim programlarında çocukların afet farkındalığını artırmak amacıyla özel içeriklerin yer alması gerekir (Karabulut ve Bekler, 2019). Türksoy vd, (2023) depremin yol açtığı yıkımlar nedeniyle yaşanan zorunlu göçlerin çocuklarda okul değişikliklerinin yaşandığını belirtmektedir. Uluocak-Polat (2009), nakil durumunun bir sosyal çevre değişikliği olduğunu ve bu durumun çocuklar için psikolojik ve sosyal riskler taşıdığını ifade etmektedir.

Sosyal hizmetin koruyucu ve önleyici işlevi, göç ve nakil süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Uluocak-Polat (2007), ruh sağlığı alanındaki koruyucu çalışmaların çocukların uyum problemlerinin gözlemlenip çözülmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Göç yaşamış çocukların okulların gerekliliği sunması ve eğitim, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarının işbirliği yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Uluocak-Polat, 2009: 35-36).

Türksoy vd, (2023), öğrencilerin rutinlerinde değişikliğe gitmeme eğiliminde olduklarını ve nakil oldukları okullarda olumlu tutumlar ve arkadaşça davranışlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Arslan'a (2023) göre deprem sonrasında en sık karşılaşılan sorunlar arasında öğrencilerin okula devamsızlığı, motivasyon kaybı, yüksek stres ve korku, davranış bozuklukları, kişisel bakım eksiklikleri, nakil hareketliliği, yakın kaybı, zor barınma koşulları, maddi sıkıntılar ve psikolojik destek alamama yer almaktadır.

Bu sorunlara yönelik yapılan çalışmalar; öğrencilerin okula devamını sağlamak, öğretmenler, öğrenciler ve aileler için psikososyal destek sağlamak, ders dışı sosyal faaliyetler düzenlemek, sınav konularına odaklanmak, nakil öğrenciler için uyum çalışmalarını yürütmek, maddi destek sağlamak ve psikolojik danışmanlık hizmetleri talep etmek gibi çeşitli stratejileri içermektedir. Plansız olarak gerçekleştirilen okul değişiklikleri, planlı değişikliklere göre öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Lash vd, 1994: 814).

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde merkez üssü Kahramanmaraş, 20 Şubat 2023 tarihinde merkez üssü Hatay olan; Kahramanmaraş, Hatay, Osmaniye, Adıyaman, Diyarbakır, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Adana, Malatya ve Elazığ illerini de etkileyen depremlerin eğitim süreçlerine yansımalarını saptamak, öğrencilerin nakil sürecindeki uyum durumlarını ve bu süreçte yaşanan problemleri belirlemek, bu problemlere yönelik çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada depremin olası etkileri, çocuklar ve gençler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri, öğrencilerin nakil sürecinde yaşadığı problemlerin nedenleri ve sonuçları da irdelenmiştir. Bu çalışma niteliksel yöntemle tasarlanmış ve deneyimlere odaklanmıştır. Çalışmanın veri toplama tekniği, 6 ve 20 Şubat 2023 depremleri nedeniyle sınıfına nakil öğrenci gelen öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin niteliksel analizidir.

Araştırma tasarımında niteliksel yöntem tercih edilmiştir. Nitel araştırma, sosyal bilimlerde ve insan davranışlarını anlamada önemli bir yöntemdir; çünkü derinlemesine anlama, bağlamsal zenginlik, esneklik, karmaşıklığı yakalama, teori geliştirme, katılımcıların sesini duyurma ve

sürekli keşif ve gelişim gibi unsurlara dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda genellikle; çevresel bilgi, süreçle ilgili bilgiler ve algılar şeklinde üç tür bilgi kullanılmaktadır ve bu bilgiler; görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi yöntemiyle toplanmaktadır (Yıldırım, 1999). Araştırma bir bilgiyi üretmek, bir bilgiyi desteklemek veya bir bilgiye karşı çıkmak için gerçekleştirilen bir süreçtir. Berber(2017)'nin Myers (2013)'ten aktardığına göre nitel araştırma bireylerin bir şeyi neden yaptığını ve söylediği şeyleri neden söylediğini anlamak için yapılmaktadır. Dolayısıyla niteliksel araştırma yöntemi bireyin hayatında meydana gelen olayları sosyal olarak açıklamaktadır (Arslan, 2012; akt. Aydın, 2018). Bu araştırma türü, görüşme tabanlı bilgiler aracılığıyla insanların davranışlarını, motivasyonlarını ve duygularını ayrıntılı bir şekilde anlamamızı sağlamakta ve istatistiksel verilere daha az yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma, deprem sonrası farklı şehirlere nakil olan öğrencilerin durumlarını incelemek için öğretmenlerin gözlemlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, nitel araştırma yöntemi, bu çalışmanın hedeflerine ulaşmak için en uygun yöntem olarak görülmüştür.

Veri toplama sürecinde veri toplama araçları, araştırmanın amacına, türüne ve hedef kitlesine uygun olarak belirlenir. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatürde ilgili makaleler taranmış, literatürden destek alınmıştır. Taslak olarak oluşturulan görüşme formunun geliştirilmesi için bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme sonucunda soruların son hali verilmiş ve kullanılan görüşme formu için etik kurul onayı alınmıştır. Sorulan sorular depremden sonra çocukların ve çocuklarla iletişim kuranların durumu, depremden etkilenen öğrencilere yönelik faaliyetler ve psikolojik destek, sınıf ortamında afetzede öğrenciye yönelik tutum ile ilgilidir.

Yapılan mülakat sürecinde açık uçlu sorular ile online platformlar (Zoom) kullanılarak birebir görüşmeler sağlanmıştır. Yalnız bir katılımcının internet erişimi olmaması nedeniyle görüşme telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kapsamında sorulan sorular depremden sonra çocukla iletişim kuranların ve bir yerlere giden veya götürülen çocukların durumu, depremden etkilenen öğrencilere yönelik faaliyetler, depremden öğrencilerin psikolojik destek alma durumu, afetzede çocuğun okul dışındaki (aile, çevre, hane, maddi, barınma) durumu, sınıf ortamında afetzede öğrenciye yönelik tutum ile ilgilidir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Katılımcıların onayı dahilinde ses kaydı alınmış ve online platform aracılığıyla kaydedilmiştir. Kayıtlar deşifre edilmiş ve MAXQDA programı (2022 Sürümü) ile içerik analizi yapılmıştır. Deprem sonrası yeniden yerleştirmelerle nakil sürecini izleyebilmek adına Türkiye'nin deprem bölgesi olan Hatay, Diyarbakır, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ile deprem göçü alan Van ve Konya illerinde çalışan ve araştırmayı kabul eden 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu çalışmada 8 katılımcı ile görüşme sağlanmıştır. Görüşme yapılan 8 katılımcıdan altısı kadın ikisi erkektir. 27-42 yaş aralığında olan bu katılımcıların öğretmenlik tecrübeleri ise 5-20 yıl arasında değişmektedir. 1 katılımcı anaokulu, 1 katılımcı ilkökul, 1 katılımcı ilkökul-ortaokul, 2 katılımcı ortaokul, 2 katılımcı ise lise düzeyinde eğitim vermektedir. Ayrıcatabloda görüldüğü üzere katılımcılardan biri Sınıf Öğretmeni, biri Okul Öncesi Öğretmeni, altı katılımcı ise İngilizce, Edebiyat, Biyoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve PDR olmak üzere branş öğretmenleridir. Farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin bakış açılarındaki farklılıkları

belirlemek ve öğrencilerin yaş gruplarına göre değişen psikososyal durumlarını anlayabilmek adına öğretmenlerin çeşitli gözlemlerine yer vermek amaçlanmıştır. Katılımcılara kartopu veri toplama tekniği ile ulaşılmıştır. Kartopunun tercih edilme nedeni, görüşme sağlanacak öğretmenlerin kendiliğinden oluşan bir deprem aği içinde olmalarıdır. Söz konusu dayanışma aği, katılımcılara araştırmanın bir parçası olmaları anlamında güven sağlamıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Çalışmaya Katıldığı Zaman	Kent
K 1	Kadın	27	İngilizce	Kasım, 2023	Van
K 2	Erkek	33	Edebiyat	Kasım, 2023	Konya
K 3	Kadın	42	Biyoloji	Aralık, 2023	Hatay
K 4	Erkek	37	Türkçe	Aralık, 2023	Şanlıurfa
K 5	Kadın	29	Sınıf Öğretmeni	Aralık, 2023	Kahramanmaraş
K 6	Kadın	29	Sosyal bilgiler	Aralık, 2023	Adıyaman
K 7	Kadın	-	PDR	Ocak, 2024	Diyarbakır
K 8	Kadın	-	Okul Öncesi	Ocak, 2024	Hatay

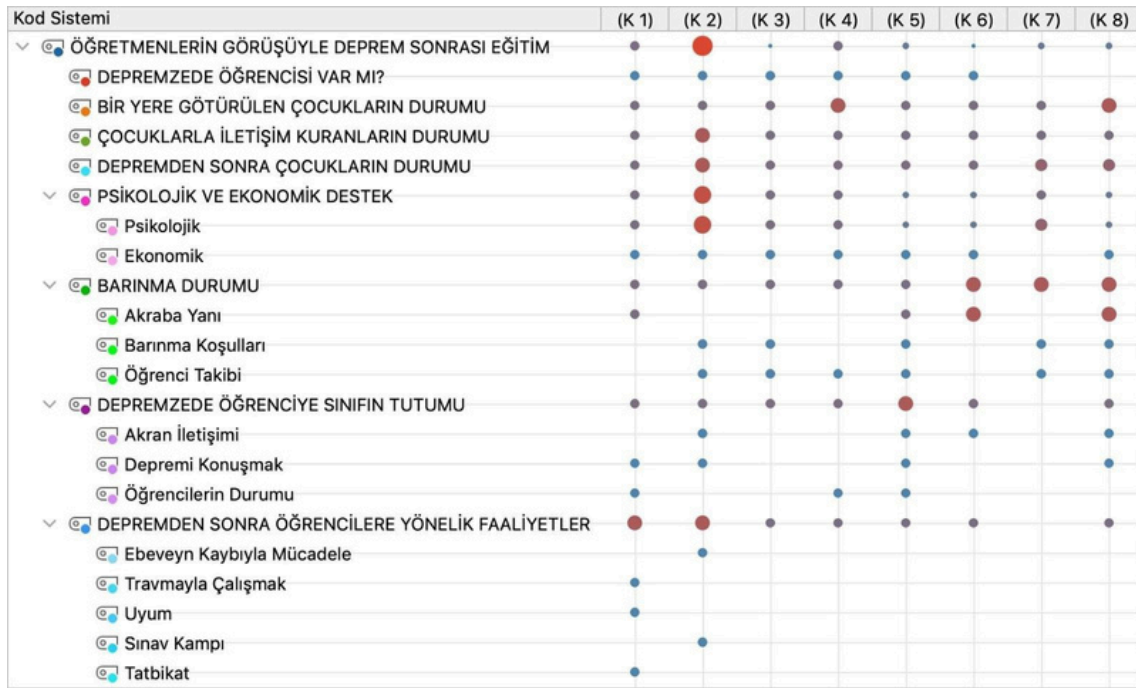
Veri analizinde, görüşmelerle toplanan ses kayıtları sosyal hizmet bölümünden yeni mezun olmuş sosyal çalışmacılardan oluşan araştırma ekibince kontrollü şekilde yazılı metne dönüştürülmüştür. Kodlama süreci serbest kod ve kategorik kod sıralamasıyla yapılmıştır. Öncelikle, deşifre edilen metinler, tüm araştırma ekibi tarafından ayrı ayrı ve serbest çağrışımla kodlanmıştır. Ardından, tüm ekibin çalışmaları kategorik olarak tek bir kod haline getirilmiş ve MAXQDA (2022) programı ile analiz yapılmıştır.

Saha çalışması için gerekli etik kurul izni İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.10.2023 tarihli toplantısında oybirliği ile verilmiştir. Çalışma, Kasım 2023 ve Ocak 2024 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Bulgular

Niteliksel Analizler

Kod Matrisi (Şekil 1) katılımcıların belirlenen kodlardaki anlatı yoğunluklarını tek tek Kod Matrisi (Şekil 1) katılımcıların belirlenen kodlardaki anlatı yoğunluklarını tek tek göstermektedir. Katılımcılardan K2'nin psikolojik ve ekonomik destek, psikolojik, çocukla iletişim kuranların durumu, depremde sonra çocukların durumu, depremde sonra öğrencilere yönelik faaliyetlere yönelik yoğun anlatısı gözlenmiştir. Katılımcıların barınma durumuna dair anlatılarının diğerlerine göre yoğun olduğu görülmektedir. K8'in bir yere götürülen çocukların psikososyal durumları ile barınma ve akrabalarının yanında kalma durumlarıyla ilgili yoğun anlatımı gözlenmiştir. Öğretmenlerin travmayla çalışmasına, afet sonrası rutinlerle uyumlanma ve afete yönelik tatbikata sadece K1 değinmiştir. Ebeveyn kaybıyla mücadele ve sınav kampına ise sadece K2 değinmiştir.



Şekil 1. Kod Matrisi

Kelime Bulutuna (Şekil 2) bakıldığında, katılımcılar ile yapılan görüşmelerin analizi yapıldığında, katılımcılar tarafından en çok vurgulanan kelimenin “çocuklar” olduğu görülmektedir. Ardından “deprem, destek, okul, psikolojik, sınıf, ders, öğretmenler, öğrenci, nakil” kelimelerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. “Hatay, Diyarbakır, Antep, Adıyaman, afet, afetzede, enkaz, çadır, konteyner” deprembölgesi olduğundan en sık tekrar edilen kelimeler olmaktadır. Nakil giden öğrenciler için uyum konusu ele alındığında ise “iletişim, uyum, psikososyal, davranış, adaptasyon, arkadaş, aile, barınma” gibi kelimeler dikkat çekmektedir. Şekilde göze çarpan bir diğer kelimeler arasında ise “göç, kalifiye, işbirliği, sezgisel, ihtiyaç, çevre, bakım” yer almaktadır.



Sekil 2. Kelime Bulutu

Niteliksel Bulgular

Bir yere götürülen çocukların durumu

Deprem sonrası bir yere götürülen çocukların durumuna dair anlatılarda, öğrencilerin deprem sonrası nakil gittikleri yerlerde onlara yönelik farklı davranışlarda bulunduğu belirtilmektedir.

"Nakil giden öğrencilerim ile yaptığım görüşmelerde farklı şehirlerde zorbalığa uğradıklarını söyleyen öğrencilerim oldu. Genel itibariyle deprem bölgesinden gelmişiz ama farklı bir muamele görmemiz gerekirken bizi zorlayan bir muamele gördük diyen öğrencilerim oldu. Ama çok misafirperver bir süreç yaşadık diyen öğrenciler de var. Öğrenciler psikososyal desteğin eksik olduğu bir süreçle karşı karşıya kaldı. Bazı öğrenciler buradan hiçbir şekilde gitmek istemediler, ebeveynlerini bile onlar ikna etti ve onların sanki sürecin içinde kalarak daha normalleştirdiğine tanık oldum" (K 3).

Katılımcılardan bazıları, çocukların mekanlara ait oluşlarının onlarda bir alışkanlık yaratmasına ve rutin dışındaki mekanların onları rahatsız etmesine şöyle değinmektedir:

"Nakil çocuklar için sıkıntılı. Mesela benim kendi çocuğum sadece öğretmen değiştirdiklerinde bile yeni baştan okula başlıyormuş gibi oluyor. Aynı öğretmenle ve aynı okulla devam etmeleri daha iyi olurdu ama deprem pek buna müsaade etmiyor" (K 4)

"Bizim okula gelen çocukların alışkın olduğu bir ortamdı. Ben onların o yüzden çok büyük bir problem yaşadığını düşünmüyorum. Ama Adıyaman'dan başka yerlere nakil olan öğrenciler için büyük bir çaresizlik, üzüntü ve korkmuşluk vardı. Çocuğun kendi okulundan başka bir okula gitmesi zor bir süreçti, böylesine korkunç bir olayla çocukların bütün olumsuz duygularla gittiğini düşünüyorum. Daha farklı ne yapılabilirdi bilmiyorum ama eğitim almalarına devam etmeleri için bu gerekliydi" (K 6)

"Kendi ili içinde göç eden çocuklar kendi yakınlarının evine göç ettiler. Krizden kaynaklanan öngörülemeyen bir sürede başkalarıyla beraber olmanın stresini yaşadılar. Şehir dışına giden, rızası sorulmayan çocuklar var. Giden bazı aileler ırkçılığa maruz kaldılar, bundan kaynaklı kısa bir süre içerisinde geri dönmek zorunda bırakıldılar. Bununla beraber mekân değiştirme, çocuk için eğitim kaygılarına sebep oldu. Haliyle yoğun bir eğitim kaybı var. Eğitim kaybı da şu açıdan önemli, eğitim öğretime devam etmenin yanında çocuğun sosyalleştiği, psikolojik olarak rahatlayabildiği bir destek mekanizmasından mahrum kaldığı bir yer. Yani hem gidenler hem burada kalanlar için okullaşmanın da geri plana itildiği haller oldu." (K 7)

Bir diğer taraftan, deprem sonrası eğitim aksadığı için öğrencilerde akademik gerilemenin artması nedeniyle farklı bir şehre nakil elzem görülebilmektedir.

"Depremden sonra ya iyi bir eğitim verilmek amacıyla ya da evleri gittiği için herhangi bir evi olmayan ya da iş imkânını kaybetmiş velilerim gidiyor. Depremden sonra çocuklarda akademik gerileme çok fazla. İnsanların psikolojisi çok kötü durumda, ilk aylar tamamen deprem olacak korkusuyla tekrar evlere girememe, konteynerde kalmayı bir kaçış yolu olarak gördüler. Ailelerde çocukları alıp başka yerlere gitmek bir seçenek dışında başka bir şey bulamadılar." (K 5)

Deprem sonrasında plansız bir şekilde şehir ve okul değişikliğinin çocukları psikososyal açıdan etkilediği, çocukların yeni gittikleri ortama adaptasyon sürecinde yaşadıklarına değinen katılımcı, ebeveynlerin yeni süreçle uyumlanmalarının çocuklara göre daha zor olabildiğine dikkat çekmektedir.

"Ailesi ile beraber giden çocuklar için son derece travmatik bir şey zaten şehirden kopmak. Böyle bir olayın üzerine plansız bir şekilde şehirlerin değişmesi çocukları psikososyal açıdan ciddi anlamda etkiledi. Hem akademik anlamda - çocuklar her ne kadar zorunluluktan göç etse de - hem de psikososyal açıdan olumsuz etkilenen bir sürü çocuk oldu. Bu çocukların akrabaları bu köyde oldukları için köye geldiler. Mutlaka bir adaptasyon sorunlarının olduğu, halen de güçlük çektikleri bir yer. Ama aşına oldukları bir yer. Hem birbirleriyle, hem bu köyde daha önceden de yaşayan çocuklarla güzel bir uyum yakaladılar. Ama ebeveynler konusunda birazcık daha izoleler, herkes kendi halinde. Böyle okulla da birbirleriyle de çok bağlantıları yok" (K 8).

Görüşme yapılan öğretmenler, deprem sonrasında kendi rutinlerinin dışında bir yere, plansız ve aniden götürülen çocuklarda davranış değişikliği gözlenebildiğini; mekan değişikliğinin uyum sorunlarını beraberinde getirebildiğini fakat tam tersinin de mümkün olduğunu; yetişkinlerin uyum sorunlarının çocuklardan daha fazla olabildiğini; depreme maruz kalınan bölgede yaşamaya devam etmektense başka bir şehre gitmenin akademik başarıyla ilişkili olabildiğini belirten aktarımlarda bulunmuşlardır.

Çocuklarla iletişim kuranların anlatıları

Yaşanan depremler sonucunda çocuklarla iletişim kuran öğretmenlerin, deprem konusunda çocuklara yönelik yaklaşımlarında bilinçli oldukları vurgulanmaktadır.

"Aileleri gözlemleyemedim ama birkaç tanesinin Hatay'da yakınları olduğunu biliyorum. Onlar zaten birebir yaşamışlardı. Diğer aileleri gözlemleyemedim ama öğretmenler oldukça bilinçli davrandılar. Çocuklara depremde sonra böyle bir durumda olursak neler yapmamız gerektiği söylendi. Deprem durumunda kalan insanlara karşı nasıl davranılmalı, onlara yardım yaparken nelere dikkat edilmeli, hepsi bu konuda bilinçliydi benim okulumda gördüğüm öğretmenlerin." (K 1)

Deprem etkileri ve beraberinde getirdiği sonuçlar, çocukların olduğu gibi yetişkinlerin de gündemindedir.

"Öğretmenler içinde çevresinden kaybı olanlar çok fazla. Şunu fark ettik: Öğretmenler odasının sohbetlerinin neredeyse ilk başlarda tamamını, sonraki süreçlerde daha azalan şekilde depremin etkileri, konteyner kentlerdeki yaşamın zorlukları kaplamış durumda. Öğrencilerin sohbeti farklı yöne kayarken öğretmenler ve yetişkinler babında biraz daha deprem yoğunluklu bir süreç içerisinde kaldığımızı söyleyebilirim. Ebeveynler açısından da baktığımızda duygusal olarak depremin etkisinde kaldıklarını söyleyebiliriz. İşsiz kalan ebeveyn

sayısı artmış durumda bundan dolayı ebeveynlerin sorumlulukları ve çocuklarda duygusal yük arttı." (K 3)

Deprem sonrası çocukların çevresinden göreceği desteğin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

"Çocuğun babası zaten polis, ailesi çocukla bayağı ilgili. Arkadaşları, çocuk depremzede olduğu için ilgilendiler, çok fazla ilgi gösterdiler. Beraber oyun oynamaya çalıştılar öğretmenlerin telkiniyle. Bayağı ilgilenildi çocukla. Hem aile hem arkadaşlar öğretmenler. O konuda bir sıkıntı yaşanmadı." (K 4)

Ayrıca, yaşanan kayıplardan dolayı ailelerin, çocukları ile yeterince iyi iletişim kuramadığına değinilmektedir.

"Başlarda, okula ilk girdiğimiz zaman okulun fiziki yapısında bir sıkıntı olmadığı için öğrenciler ilk aylarda biraz tereddüt yaşadılar. Aileler çok fazla şunu dert yandılar. "Hocam biz çadırlardaydık biliyorsunuz. Çocukla ilgilenemedik, diğer çocuklarımız da vardı. Çadırlarda sadece etkinlik yapıldı. Çocuğumuza eğitim veremedik." İnsanlar zaten evsiz barksız kaldığı için direkt çadırlarda ve konteynerlerde yaşadıkları için öğrenciyle ilgili hiçbir şekilde bir iletişim maalesef sağlanamamış. Kayıp yaşayanlar, evi gidenler çok fazla. Zaten yarısından fazlası bu şekilde ama genellikle eğitim alamadıklarını, bu yüzden çok geri kaldıklarını ifade ettiler." (K 5)

Görüşmelerde, deprem nedeniyle nakil gelen öğrencilere yönelik hem öğretmenlerin hem de sınıf arkadaşlarının duyarlı davranışlarına da yer verilmektedir.

"Zaten çocuklar ilk geldikleri zaman depremden etkilenmiş oldukları için çok büyük, abartılı bir şekilde sevgi gösterileri başlamıştı, biz bunun da yanlış olduğunu anlatmaya çalıştık birkaç toplantı yaparak, rehber öğretmenimiz özellikle. Onlara sıradan, normal bir şekilde davranalım diye karar verdik. Tabii derse katılma ve günlük konuşmalar konusunda duyarlı davrandık. Ama arkadaşları gerçekten çok duyarlıydı yaşları küçük olmasına rağmen. Öğretmen arkadaşlarımızın da hepsi çocuklara elimizden geldiği kadar iyileşme yolunda bir şeyler katmaya çalıştık." (K 6)

Çocukların ihtiyaçlarını gözetmek önemlidir. Çocuğun ihtiyacının ön planda tutulmasının gerektiği ve bazı zamanlarda çocuğun ihtiyaçlarının görülmediğine dair gözlemler anlatıda yer almaktadır.

"Çocuğu koruyalım, oyun alanlarını gözetelim gibi çocuk korumacı bir yerden, çocuğakarşı pozitif yaklaşımları duyduk. Daha sonraki gruplar için olgunlaşma beklendiğini duydum. "Afet geçirdik sen arkadaşlarınla mı oynayacaksın?" gibi çocuğun ihtiyaçlarının görülmediği haller oldu. Afetin ilk zamanlarında bu çocuk korumacı yer daha güçlüyken yardımların azaldığını, çocukların tek başına bırakıldığını gözlemledim. Herkes iyi durumda bile olsa depremin sarsıcılığından kaynaklı eğitime dönmeye, çocuğun ihtiyacını ön planda tutmaya hazır halde

olmayanlar var. Sezgisel bir yerden iyi davrananlar bazen sezgisel bir yerden de gerçekten çok kötü davrandılar." (K 7)

Anlatıda depremin konuşulmasının hem çocuklar hem de yetişkinler arasında benzerlik gösterdiği, çocukların da deprem hakkında fikirlerinin bulunduğu ve bazı söylemlerin çocukları etkileyebileceğine değinilmektedir.

"Yetişkinler depremi nasıl yaşadıysa çocuklar da direkt buna maruz kaldılar. Antakya'dan gelenler çok büyük bir yıkım içinden geldiler ama herkesin deprem hakkında bir fikri vardı yani çocuklar sonradan girdikleri ortamda böyle farklı sorulara maruz kalmadılar arkadaşları tarafından. Yetişkin dünyasında nasıl konuşuluyorsa çocukların dünyasında da öyle konuşulduğunu çok hissettim. Köyde yaşayan bazı çocuklarda ebeveynleri önlerinde fazla evhamlı konuşmalar yaptığı için okula gelmek istemeyen çocuklar da oldu." (K 8)

Katılımcıların, çocuklarla iletişim kuranlara dair anlatılarında, öğretmen ve ailelerin deprem sonrası yaklaşımlarından, depremzedelere yönelik sosyal davranışlardan, eğitim ve fiziksel ortamın etkisinden ve çocukların travma ve uyum süreçlerinden bahsettikleri görülmektedir. Deprem sonrası öğrenciler, hem ailelerin hem de öğretmenlerin yoğun duygusal etkiler yaşadığı bir ortamda okula dönmüştür. Öğretmenler depremzedelere yönelik destekleyici yaklaşımlar sergilemişlerdir. Çadırlarda yaşayan aileler, çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilenemediklerini belirtmiş ve bu durum akademik gerilemeye yol açmıştır. Yetişkinlerin depremle ilgili konuşmalarının çocuklar üzerinde doğrudan etkili olduğu ifade edilmiştir.

Depremden Sonra Nakil Gelen Çocukların Durumlarına Yönelik Anlatılar

Katılımcılardan biri, nakil gelen travmatize bir öğrencisi ile ilgili şunu anlatmaktadır:

"Sadece bir öğrenci var. O da depremde o kadar etkilenmiş ki dersleri dinlemiyor, sürekli uyku halinde. Bir problem olduğu çok net bir şekilde görünüyor. Bunun için ailesiyle ve çocukla konuştuk. Konuştuğumuz zaman çocuk depremde çok fazla etkilendiğini, gece yattığı zaman sürekli binanın yıkılabileceği hissiyle uyandığını söylüyor. Aynı zamanda depremde babasını kaybetmiş, fakat kız daha önce başarılı bir öğrenciymiş, buradada kaldığı yerden aynı şekilde dershaneye gidiyor. Ne yaptığını bilerek bir şeye odaklanmış." (K 2)

Bir başka anlatıda, misafirliğe vurgu yapılmaktadır. Misafir okul olmak ve kalabalık sınıflarda ders işlemek başlarda zorlayıcı olsa da okulun açılmasıyla birlikte öğrencilerin birbirleriyle vakit geçirmeleri olumlu etki yaratmıştır.

"Misafir okul olduğu için derslik sayısı yeterli olmuyordu. 50 kişilik sınıflarda ders işlemeye çalıştık. İlk 1 ay böyle bir sorun yaşadık ama sonraki süreçlerde okulun açılması, öğrencilerin birbirleriyle vakit geçirmeleri iyi geldi öğrencilere. Deprem mevzusunun daha az konuşulduğu, öğrencilerin birbirleriyle okul ortamında daha rahat muhabbet ettikleri, tedirginliğin azaldığı bir sürecin içine girdik. Psikolojik

olarak öğrenciler açısından ilk aylarda karışık durumlar içinde olan öğrenci sayısı fazlaydı. Yeni yaşam alanına yerleşen öğrenciler açısından yeni yere adapte olma konusunda karışık duygular içerisinde olan öğrenciler vardı." (K 3)

Okulun çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine şu şekilde yer verilmiştir:

"Depremden hemen sonra geldiklerinde biraz sıkıntılı bir durumu tabii, devamsızlık konusunda çocuklar okula pek gelemiyordu zaten. Bir gelip birkaç gün gelemiyorlardı daha doğrusu. Davranış olarakda bazen çok sessiz bazendaha saldırgan hâle gelebiliyorlardı. Şu anda çocuk okul sayesinde büyük ihtimalle daha uyumlu." (K 4)

İlaveten, okulların açılması çocuklar üzerinde etkili olmakta, deprem konusu oyun ve konuşmalara yansarak şöyle sağaltıcı etki sağlamaktadır:

"Deprem sonrası Mart'ta hemen okul açıldı burada. Tam koşullar iyileştirilmeden okullar açıldı ama bizim için yani Yayladağı'nda zorlayıcı bir durum olmadı. O dönemdeki çocukların durumunu değerlendirmek istiyorum çünkü depremin hemen ardından çok kalabalık bir grup geldi. Ben okul öncesi öğretmeniyim. Çocuklar için okulun açılması bence iyi oldu çünkü sınıflarda oyunla öğrenme söz konusu. Oyunlarında sürekli deprem, yıkım, ölüm gibi temalar bulunuyordu ve bunun onlar üzerinde sağaltıcı bir etkisi olduğunu gözlemledim. Çocuklar sürekli deprem konuşuyorlardı ve galiba depremin en çok konuşulduğu, oyunlara yansıdığı, görüldüğü kademe ana sınıfları oldu çünkü sağaltım anlamında oyun oynama, birlikte üretme hâli çocukları rahatlatıyordu." (K 8)

Yaşanan deprem sonrası akademik gerilemenin fazla olmasıyla birlikte bazı öğrenciler eğitim alanında destek alamamaları da söz konusudur:

"Depremden sonra çocukları değerlendirecek bir durum bile görmüyorum açıkçası çocuklarda. Aşırı derecede akademik olarak gerileme söz konusu. Bu çocuklar hem pandemi sürecine hem de deprem sürecine denk geldiler. Şimdi çocuklarda psikolojiyi ayrı bir durum olarak değerlendiriyoruz, orada elimizde avucumuzda bir şey kalmıyor. Bir de akademik olarak bakıyoruz, elle tutulur hiçbir veri aktaramam. Okuma yazma bilmeyen öğrenci sayım şu an 5 tane. Onun dışında söylememe gerek yoktur herhalde, deprem sürecinde hiçbir özel ders almayan ya da hiç ilgilenemeyen 20 tane diğer öğrencim var." (K 5)

Öte yandan depremi yaşamış öğrenciler daha önce bildikleri bir okula gittiklerinde uyum problemi fazla yaşanmamaktadır:

"Çocuklar daha önceden bildikleri bir okula geldikleri için çok fazla uyum problemi yaşamadılar. Yani zaten kendi çevreleriydi. Fakat diğer öğrencilerden farklı olarak bir çekingenlik, o korkuyu yaşamış oldukları için bir üzüntü vardı ikisinde de ama hepimizin yardımıyla ve arkadaşlarının desteğiyle kısa sürede toparlandılar." (K 6)

Deprem sonrası temel ihtiyaçlara erişimde zorluklar yaşanmakta ve farklı yaş gruplarından farklı sorumluluklar beklenmektedir:

"Afetten çocukların etkilenme durumu çok çeşitli yerden oldu. Özellikle barınma, barınmayla beraber güvenli alan ve bununla da ilişkili olarak temel gıdaya, temiz suya, temel hijyene ulaşamadı. Özellikle yakın kaybı olanlarda refakatle alakalı durum meydana geldi. Çünkü hem sayı verilmiyor hem o çocuklara erişemiyoruz, bazıları zaten depremden etkilenmemiş olmasına rağmen veya daha az etkilenmesine rağmen enkaz altında vefat etti. Bunun gibi çocukların ölüme terk edildiği de bir hâl oldu. Can güvenliklerinin sağlanmadığı ya da koruyucu önlemlerin önden alınmadığı bir hâl gözlemledim. Tabii farklı yaş gruplarını etkiledi bu. Bu benim bahsettiğim daha ilkokul, düşük yaş grubu ama ortaokul üstünde ise bir an önce olgun olmaları, sorumluluk almaları, bakım yükünü paylaşmaları beklendi. Kız çocuklarının aileye yardım eden bir pozisyonda tutulduğunu gördük." (K 7)

Katılımcılarının depremden sonra çocukların durumu hakkında depremin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri, barınma ve sosyal koşulları, okul ortamı ve toplumun depremzedelere yaklaşımından bahsettikleri görülmektedir. Deprem sonrasında öğrenciler travmatik bir süreç geçirmiş, akademik gerileme yaşamış, okula uyumda davranışsal sorunlar göstermiştir. Oyun ve arkadaş desteğiyle iyileşme sağlansa da yıkım çalışmaları travmalarını tetiklemiştir. Toplum destekleyici bir tavır sergilese de psikososyal destek ve eğitimde eksikliklerin devam ettiği görülmektedir.

Psikolojik Destek

Psikolojik desteğin önemine değinen anlatılar yoğunudur. Öğretmenlerin bu konudaki bilinçli tavırları dikkat çekici olmuştur. Anlatılarında psikolojik destek ihtiyacını travma sonrası süreç ile ilişkilendirdikleri gibi, somut tespitlerle de belirtmişlerdir. Bu alıntılardan bazıları şu şekildedir:

"Ben normal şartlarda bile psikolojik desteğin çok gerekli olduğunu düşünüyorum ki böyle travmatik bir durumda çocukların, hatta yetişkinlerin de ihtiyacı var. Birebir yaşayanların daha fazla ihtiyacı var." (K 1)

"Psikolojik destek alıp almadığını bilmiyorum ama alsa bile bu bir anda düzelecek bir durum değil. Bir kere çocuk babasını kaybetmiş, yeni bir şehre gelmiş, yeni bir arkadaş ortamı kuruyor. Yani adım adım düzelebileceğini düşünüyorum. Öncelikli olarak bu çocuğun ders ortalamasının bir anda yükselmesi değil de kademeli olarak artırılması ve sosyal hayata kazandırılması gerekiyor." (K 2)

"Bir umutsuzluk hâkim bazı öğrencilerde. Ben bunu deprem eve deprem sonrası her şeyin çok yavaş ilerlemesine bağlıyorum. Öğrencilerde isteksizlik var. Eğer bir psikolojik destek almış olsalardı öğrencilerin bıkkınlık, umutsuzluk hallerinin azalacağı ve kendi potansiyellerini açığa çıkaracaklarını düşünüyorum ben. Ve bazı

öğrencilerde tahammül eşiği çok düşmüş durumda, bu tahammül eşikleri yükseltebilirdi." (K 3)

"Hiçbir öğrencim almıyor ama şu anda psikiyatriye yönlendirdiğim bir öğrencim var. O da 5 buçuk yaşında ve konuşmayı yeni öğreniyor. Geç konuşma söz konusu. Onu psikiyatriye yönlendirdim ama bir terapi sürecinden geçmiyor. Depremde konuşmaya başladı ilk defa. O da şu anda telegrafik cümleler kuruyor ve artikülasyon bozukluğu var. Bu çocuk da herhangi bir psikolojik destek almıyor." (K 8)

Psikolojik desteğin okul tarafından sağlandığı örnekler ve bu katkının çocukların iyileşme sürecindeki izlerine değinen anlatılar şu şekildedir:

"[Psikolojik destek] Alan öğrenci var mı bilmiyorum. Ama okul rehber öğretmenleriyle görüşme halinde olan öğrenciler var. Düzenli destek alan sınıf öğretmenliğini yaptığım sınıfta yok. Konteyner kentlerde buna dönük psikolojik destek veren birimler yok. Çünkü ben konteyner kentlerde yaşayan öğrencilerimle görüşmüştüm." (K 3)

"Psikolojik desteği sadece okulun rehberlik servisiyle alıyorlar. Rehber öğretmenimiz çok ilgili bu konuda. Onun dışında dışarıdan bir destek almadılar. Bunun yararlı tarafı çocuklar daha erken okula, yaşama uyum sağladılar. Biraz şımarıklık da oldu çocuklarda, kimse bir şey demiyor falan. Davranış bozuklukları ortaya çıkmaya başladı ama onlar da şu anda kontrol altına alınıyor yavaş yavaş." (K 4)

"Herhangi bir psikolojik destek alan bir öğrencim yok. Veli toplantısında bunu söylemiştim aslında. Almaları gerek, travmatik bir süreç oldu. Hiçbir şey yokmuş gibi 3-4 ay buralarda devam edildi sonra da okula başlatıldı bu çocuklar, herkes psikolojiden önce ders kaygısına düştü. Psikolojik destek alan öğrencim yok maalesef en fazla rehberlik servisi ile görüşüp oraya yönlendirdiğim, birebir ilgilendiğim öğrenciler var. Onlar için zaten uzman psikolog değilim, sınıf öğretmeni olarak pedagojik olarak derslerimi aldım ama bu iş çok başka bir boyut." (K 5)

"Bir tane öğrencim vardı geçen sene. O öğrencim ilk geldiğinde çok kötü durumdaydı, kimseyle konuşmuyordu. Rehber öğretmenimiz de ona psikolojik destekte bulundu, uzun bir süre kendisiyle, ailesiyle işbirliği halindeydi. Bizimle de konuştu ona nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda ve çocuk birkaç hafta sonra daha normal, diğer çocuklar gibi davranmaya başladı. Bu açıdan çok büyük faydasını gördü, diğer çocuklar o çocuk kadar fazla etkilenmediği için onlar zaten kendi seyrinde devam ettiler." (K 6)

Psikolojik destek, öğretmenlerin önemseydiği durumlardan biridir. Okul sistemi içinde yürütülen psikolojik desteğin önemi yadsınamasa da eğitim sistemi dışından bir terapötik destek de elzem görülmektedir.

devam zorunluluğu olmadığından düzensiz ilerlediği öğrenilmiştir.

Depremzede Öğrenciye Sınıfın Tutumu

Akran İletişimi

Deprem sonrası sınıfına nakil gelen öğrenciler, depremzede öğrencilere genellikle yapıcı bir tutum sergilemektedirler.

"Öğrencim ilk geldiğinde ürkek ve çekingendi doğal olarak. Onu öne çıkarmaya çalıştım, zaten arkadaşları da çok bilinçliydi, çok cana yakın davrandılar. Bu şekilde zamanla çok daha özgüvenli bir çocuk haline geldi. Muhtemelen eski karakteri de o şekildeydi. Çok çekingen bir çocuk olsa daha çok ihtiyaç duyabilirdi. Çocuklardan bir olumsuz tutum ben hiç görmedim." (K 1)

"Arkadaşları çocuğu çok seviyorlar. Sürekli iletişim halindeler. Yardımcı olmaya çalışıyorlar. Depremzede olduğu için ayrı bir incelik ve özen gösteriyorlar. Olumsuz bir durumla karşılaşmadım. Fakat böyle bir durumla karşılaşısam daha yumuşatıcı, çocuktan taraf bir tutum sergilerdim." (K 2)

"Ben hiç olumsuz bir durumla karşılaşmadım, çocuklar tam tersi çok büyük bir sahiplenme duygusuyla yaklaştılar bütün arkadaşlarına. Hatta fazla sevgi gösterisinde bulundular, biz bunu abartı bulup bu kadar anormal davranmayın diye onları uyardık. Biraz daha normalleştirmek için uğraştık. Yaşlılarından çok daha olgun davrandı çocuklar, zannettiğimizden daha bilinçliler bu konuda diye düşünüyorum." (K 6)

Sınıfına nakil gelen öğrenci hakkında öğretmenlerin diğer öğrencileri önceden bilgilendirmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.

"Olumsuz bir tutum yaşanmadı. Onlar sınıfa girmeden önce öğretmenlerin de diğer öğrencilerle, çocukla konuşması bayağı etkili oldu o konuda. Çocuklar bayağı sevecen bir şekilde karşıladılar onu. O konuda bir sıkıntı yaşamadık. Öğrencileri önden bilgilendirmek iyi oluyor." (K 4)

Öte yandan sınıfta akranları tarafından, depremzede çocuklara yönelik olumsuz söylemler sorulabilmektedir.

"3. sınıfta artık bu köylerde yıkılan okullar ve Antep'ten, Maraş'tan, Urfa'dan gelen öğrencilerim de olduğu için çocukların bir anda "Sizin burada ne işiniz var?" gibi sorular yönelttiklerini duydum. Benim için aslında olumsuz, direkt arkadaşına "Sizin de mi depremde eviniz gitti?", "Bizimde evimiz yıkıldı", "Siz niye orada okula gitmediniz?", "Bizim sınıfımız eskiden bu kadar kalabalık değildi." gibi söylemler maalesef dönem başında çok karşılaştığım olaylardı. Ne kadar olumsuz kestiremiyorum çocuklar arasında ama böyle söylemler var." (K 5)

Akranlar arasında depremzede öğrencilere yönelik olumsuz tutumla karşılaşmadığını, şayet böyle bir durum olur ise öğretmenler tarafından konuşarak çözüm arandığını belirten bir katılımcı şunu söylemektedir:

"Sınıf ortamında oyun oynarken çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar ama olumsuz, tetikleyici bir soru sorulduğuna denk gelmedim. Sınıf kalabalıklaştığı için çocuklar mutlu genelde. Ama geçen depremde hemen sonraki dönemde buralı olan çocuklar rahatsız olmuşlardı. Çünkü 4 kişilik bir sınıftı ve birden kalabalıklaştı "Bu çocuklar nereden, niye geldi bizim ortamımıza?", "Bizim oyuncaklarımızı niye paylaşmak zorundayız?" diye ifadeleri de oldu. Bu gibi sorunlar olduğu zaman konuşma çemberinde konuşarak çözmeye çalışıyorduk. Bu dönem olmuyor bu tarz şeyler, olumsuz bir tutum yok çocukların aralarında." (K 8)

Son olarak bir katılımcı sınıfın tümü depremzede olduğu için bir ayrımdan bahsedilemeyeceğinden bahsetmektedir:

"Biz zaten deprem bölgesinde olduğumuz ve bütün öğrenciler afetzede olduğu için böyle bir ayrımdan bahsedemem. Belki bu sorunuz daha çok deprem bölgesi harici görev yapan öğretmenlerin cevaplayabileceği bir soru. Bizim burada zaten hepsi aynı olduğu için farklı bir şey olmuyor." (K 3)

Akran iletişimi hakkında öğrencilerin destekleyici tutumlarından, sınıf içindeki tepkilerden ve sınıf ortamındaki değişikliklerden bahsettikleri görülmektedir. Anlatılara göre depremzede çocukların, sınıf arkadaşları tarafından sevgi ve ilgiyle karşılanmakta olduğu, genel olarak olumsuz bir durum yaşanmadığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte yeni gelen öğrenciye başlangıçta bazı olumsuz tepkilerin ortaya çıkabileceği görülmektedir. Ancak zamanla öğrenciler olgun bir tutum ile uyum sürecini başarıyla tamamlamaktadırlar.

Depremi Konuşmak

Depremzede öğrenciye, arkadaşları yardımcı olmakta ve öğrenciye yönelik davranışlarına özen göstermektedir.

"Arkadaşları çocuğu çok seviyorlar. Sürekli iletişim halindeler. Konuşuyorlar. Yardımcı olmaya çalışıyorlar. Depremzede olduğu için ayrı bir incelik ve özen gösteriyorlar." (K 2)

Öğretmenleri tarafından öğrencilerle deprem gerçeği konuşulmuş, neler yapılabileceği paylaşılmış ve öğrencilere önemsendikleri hissettirilmiştir.

"Öncesinde çocukların neredeyse tamamını depremde önceki süreçte bireysel olarak dinledim neler yaşadıklarını. Sonrasında öğrencilerimle aslında yaşadığımız ülkenin deprem bölgesi olduğu gerçeğini, bunun umarım bir daha tekrarlanmayacağını onlara söyledim. Daha somut düşünüyorlar, bunun için daha somut yaklaştım. Deprem anında, öncesinde, sırasında, sonrasında neler

yapabileceğimizi konuştuk. Deprem anında neler hissettiklerini sordum, onları önemsemediğimi hissettirmeye çalıştım." (K 5)

Depremi konuşmakla ilgili anlatılar yoğun olmamakla birlikte önemlidir. Bu konu hakkında öğrencilerin empatik yaklaşımlarından ve yapılan psikolojik destek konuşmalarından bahsettikleri görülmektedir. Depremzede öğrencilerin, sınıf arkadaşları tarafından desteklendiği gözlemlenmektedir. Öğretmenler ise öğrencilerinin yaşadıkları deneyimleri önemseyip depremle ilgili açık diyaloglar kurarak somut yaklaşımlar sunmuştur.

Depremden Sonra Öğrencilere Yönelik Faaliyetler

Deprem sonrası başka okula nakil olan öğrencilerin, yeni yerlerine uyumlarını kolaylaştırmak için olumlu bir ortam oluşturma önemi vurgulanmaktadır.

"Benim kişisel düşüncem o çocuklara bu duygunun sürekli yansıtılmasından ziyade normal hayata dönebilmeleri ve yeni gittikleri yere uyum sağlayabilmeleri için müdahale etmek. Çocuklara da bunu baştan onlar olmadan söylemek gerekiyor. Böyle daha cana yakın, uyum sağlayabilmesi için sosyal, arkadaş canlısı bir şekilde davranmak gerekiyor. Öğretmen olarak da onların öne çıkabilmesi, kendilerini gösterebilmesi için yardımcı olmak gerekiyor diye düşünüyorum" (K 1)

Depremi yaşamış öğrencilere yönelik bir faaliyet yapılmamakta ancak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

"Hayır bulunmuyor. Hiçbir şey normal değil ama biz sanki sadece bir dönem ara vermişiz ve tekrar okula başlamışız gibi üstümüzden büyük bir deprem geçmemiş gibi her şey normale dönmüş gibi başladı. Ben en azından 1- 2 psikososyal destek etkinliği yapılır diye düşünmüştüm ya da uyum etkinliği çünkü biz okulumuzu da değiştirdik. Ben bunu gündeme getirmiştım bu çocuklara bir oyun ya da alıştırma süreci geçmesi gerekiyor ama biz onunla ilgili bir şey yapmadık. Bu noktada çok eksik davranıldığını düşünüyorum her anlamda." (K 3)

Deprem sonrası çocuklara yönelik faaliyetlerin olmadığı, temel ihtiyaçların ilk zamanlarda giderildiği ancak devam etmediği belirtilmiştir.

"Depremden etkilenen öğrencilere yönelik faaliyetler bulunmuyor. Yani insanlar başını sokacak yer bulamadı ki faaliyette bulunulsun. Hâlâ biz işte okulumuza gidiyoruz dersimizi veriyoruz. veriyoruz bir şey olmamış gibi davranıyorlar açıkçası. Dışarıdan gelen bazı belediyelerde yer alan psikologlar eşliğinde gelen gruplar vardı tabii ki, dediğim gibi çocuklara yapılan ufak dramalar, palyaço etkinlikleri oldu ama onlarda ilk bir aydı zaten sonrasında da herhangi bir şekilde bir faaliyette bulunulmadı." (K 5)

"Burada depreme yönelik herhangi bir işte psikososyal çalışma yapılmıyor şu anda. Dönemin başında sadece bir STK (Sivil Toplum Kuruluşu) gelmişti. O STK

çocuklarla oyun oynamıştı, çocuklara oyuncak işte başka türlü kıyafet, bot, mont tarzında ihtiyaçlarını vesaire getirmişlerdi çocuklara. Bizim depreme dair okuldaki diğer öğretmenler ve ben herhangi bir faaliyet yapmıyoruz, yürütmüyoruz. Dışarıdan da gelmiyor. Milli Eğitim’ den çocuklara kahvaltı geliyor. Galiba sadece deprem bölgesinde veriliyor. Tek öğün verileceği söylenmişti bütün kademelere ama sadece şu anda deprem bölgesinde anaokullarına veriliyor." (K 8)

Okul rehberlik servisi çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. Okul rehber öğretmeni, depremde etkilenen öğrencilerle bireysel görüşmeler yapmış, olumsuz duygularla baş etme eğitimi uygulamış ve bu sayede öğrenciler birbirleriyle empati kurmuştur.

"Doğrusunu söylemek gerekirse bizim okulda rehberlik servisimiz bayağı ilgilendi. Ailesiyle görüşmeler olsun, çocukla birebir özel görüşmeler olsun, arkadaşlar beraber bir şeyler yapmaya çalışma olsun ama yani onlar için ekstra özel bir etkinlik yapılmadı." (K 4)

"Korku, endişe gibi duygularla nasıl baş etmeliyiz?". Sanırım haftada 2 saat bunu uyguladık biz öğrencilerimize, böyle bir durumda neler yaparız ya da kendimizi en çaresiz hissettiğimiz zamanlar nedir, bununla nasıl başa çıkarız? Çeşitli oyunlar, çeşitli konuşmalar yaptık. Bu çocuklarımız da tabii benim bahsettiğim şu an 6. sınıf olan iki kardeş haricinde başka öğrencilerimiz de vardı. Onlar da bu etkinliklere dahil oldular. Bir yandan diğerleri onlarla empati kurmuş oldu bir yandan da onlar üzerinden o yabancılik hissini biraz atmış oldular. Okul rehber öğretmenimiz, depremde etkilenen bütün öğrencilerle haftanın bir günü bireysel görüşmeler yaptı. Onların duygu durumunu anlamak için çeşitli çalışmalarda bulundu." (K 6)

Deprem sonrası eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin psikolojik iyi oluşunun sağlanması amaçlanmış, depremde öğrencilerin depremde etkilenmeyen öğrencilerden geri kalmaması için eğitim kampları düzenlenmiştir.

"Yapılan şeyler şunlar; biz okulları açarkensadece eğitim-öğretim adına değil de çocukların biraz daha kafasını toplamasına, kendilerini iyi hissetmelerine, bir araya gelerek psikolojilerini biraz daha düzeltmelerini amaçladık. Milli Eğitim de buna başladı. Her ne kadar depremde etkilenenler de bu çocukların bir şekilde sınava girmesi gerekiyor. Depremde hiçbir şekilde etkilenmeyen illerdeki öğrencilerle aynı sınava giriyorlar. Bunun için kamp düzenledik. Oradaki Valilik, Milli Eğitim; parkları kamp alanına çevirdi, okulları kamp alanına çevirdi. Ciddi bir şekilde eğitim-öğretime devam edildi" (K 2)

Tartışma

Çocuklar, olası bir afet durumunda en fazla etkilenen dezavantajlı gruplar içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de yaşanan 6 ve 20 Şubat 2023 tarihli depremler göstermektedir ki eğitimden barınmaya, sağlıktan temel ihtiyaçların karşılanmasına kadar birçok alanda atılan adımlar yeterli olamamıştır.

Katılımcıların paylaşımları alan yazında vurgulandığı gibi, barınma konusunda birçok sorun yaşandığı, çoğu ailenin akrabalarının yanına gittiği, ailelerin kalabalık bir şekilde yaşamak zorunda kaldıkları yönündedir (Pascapurnama vd, 2018;akt. Karabulut ve Bekler, 2019). Bu temel ihtiyaçlarda yaşanan sıkıntıların yanı sıra çocukların güvenlik ihtiyacının sağlanamadığı ve aksatıldığı, kayıp çocukların olduğu, depremten dolayı ölmeyen ancak sonraki süreçte ihmalinden ölen çocukların bulunduğu, deprem bölgesinde yoğun bir hava kirliliğinin olduğu, bu durumun çocukların sağlığını tehdit ettiği ve ilerde oluşabilecek hastalıklara zemin hazırladığı ifade edilenler arasındadır.

Fırat (2022) tarafından vurgulanan, deprem sonrası deprem bölgelerinde büyük göç hareketliliği sonucunda yaşanan maddi imkansızlıklar, işsizlik, eğitim ve konut sorunu gibi problemler katılımcılar tarafından da yoğun bir şekilde vurgulanmakla birlikte sosyal dışlanma, yerleşilen yere uyum sorunları da eklenmiştir. Katılımcılar tarafından; yaşadıkları travmayı göz önünde bulundurarak aileler ile iletişim kurmanın, çocuklara nasıl davranmaları ve onlarla nasıl iletişime geçecekleri konusunda aileyi desteklemenin çocuğun normal hayata dönmesi için gerektiği aktarılmıştır. Öğrencinin, ailesiyle birlikte nakil sürecine uyum sağlaması ve aileden nakil ile ilgili destek alması önemlidir. Çocuklarla iletişim kuranların durumuna bakıldığında alan yazında elde edilen bilgilere göre (Fırat, 2022:48; Lash vd, 1994: 823-827), öğretmen ve veliler ile görüşmeler yapıldığı, öğretmen/öğrenci ve velilere psikososyal destek çalışmaları yapıldığı aktarılırken çalışmadaki katılımcıların benzer şekilde söylemleri olduğu, öğretmenlerin deprem konusunda bilinçli olması gerektiği, afet sonrası çocuğun neye ihtiyacı olduğunun bilinmesi gerektiğinin önemi vurgulanırken, bununla birlikte zamanla desteğin geri çekildiğine, bakım verenin ihmal durumlarına, “çocuk dostu bir dilin” kullanılmamasına da değinilmektedir.

Deprem, eğitimi de birçok açıdan etkilemektedir. Bulgularda belirtildiği üzere öğretmen ve öğrenciler bu süreçten derinlemesine etkilenmiştir. Öğrencilerin başka şehirlere nakil durumu, öğretmenlerin durumları gibi birçok etmen ile karşı karşıya kalınmaktadır. Okul binaları zarar görmüş, eğitim süreci aksamış, birçok öğrenci farklı ilçe/illere nakil olmuş, öğretmenler tayin istemiş ve eğitimle ilgili sorunlar yaşanmıştır.

Öğrencilerin okula devam sağlamadığı ve motivasyonlarını kaybettiği, öğrencilerde davranış bozukluklarının meydana geldiği, sınav konularında değişiklik yaşandığı, psikososyal destek çalışmalarında yetersizlik olduğu alan yazında yer almaktadır. Arslan (2023) tarafından yapılan çalışmada yaşanan sorunlara yönelik olarak; okullarda öğrencilerin aranıp kontrol edilerek okula devamlarının sağlandığı, öğretmen/öğrenci ve velilere psikososyal destek çalışmaları yapıldığı, ders haricinde sosyal faaliyetlerin yapıldığı, sınav konularına özel ağırlık verildiği yer alırken katılımcıların aktardıkları bunu desteklemektedir. Bunların yanında psikososyal çalışmalarda yetersizlik olduğu, çocukların bir oyun ya da alıştırma süreci geçirmeleri gerektiği ancak gerçekleştirilmediği, afet yönetimiyle ilgili tatbikat yapıldığı, bu tatbikatın çok eksik kaldığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Elde edilen bulgularda, Ataç ve Özsezer’in (2021) vurguladığı gibi, okulların açılmasının öğrenciler üzerinde olumlu ve iyileştirici etkisinin olduğu, çocukların sorumluluk almalarının beklendiği, öğrencilerin kendilerini derse vererek bu zorlu süreci atlarmaya çalıştığı, uyum sağlama konusunda çocuklara okulun olumlu etkisinden bahsedilmekte iken aynı zamanda

deprem sonrası barınma ve diğer temel ihtiyaçları karşılamada yaşanan sorunlar ile misafir okul olmanın yarattığı sorunlara ve öğrencilerin akademik olarak gerileme durumlarına da dikkat çekilmektedir.

Yaşadıkları yerden başka bir yere götürülen çocukların durumuna bakıldığında; başka bir eğitim kurumuna nakil olarak giden öğrencilerin yaşayabileceği sorunlar ve diğer öğrencilerin depremzede öğrenciler ile ilişkilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanırken (Türksoy vd, 2023: 17) çalışma kapsamında elde edilen bulgulara da nakil süresinin zor olduğu, öğrencilerin nakil gittikleri yere uyum sağlayabilmeleri adına yapılan müdahalelerin bulunduğu, şehir değiştirmenin psikososyal açıdan çocuklara etkisi vurgulanmaktadır. Alan yazında doğal afeti yaşamamanın ve deprem sonrası başka bir okula nakil olmanın çocuklar için ruh sağlığı sorunlarına yol açtığı ve bunların; travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete bozuklukları, travmatik deneyim sonrası düşük benlik saygısı, çaresizlik, karamsarlık, geleceğe dair umutsuzluk, ebeveynlerinden ayrılma ve ölüm korkusu, korku, endişe, kaygı olduğu yer almaktadır (Karaarslan vd, 2023:1561; Danışman ve Okay, 2017; Ataç ve Özsezer, 2021).Alan yazında belirtildiği şekilde katılımcılar depremden sonra çocuklarda umutsuzluk, bunalım, sigara kullanımı, geleceğe dair umutların yok olması, ders çalışma isteğinde azalma, ders başarısında düşüş, hayatı boş verme, bıkkınlık, isteksizlik, çekingenlik, korku, endişe gibi psikolojik etkileri gözlemlediklerini bunun yanında çocukların bir arada faaliyet yürüttüklerini, gülüp eğlendiklerini ve hayata tutunmaya çalıştıklarını aktarmıştır.

Deprem sonrasında çocukların yaşayabileceği stres riskini azaltmaya yönelik yaklaşımlar arasında; ebeveynlerin endişelerine hakim olması, yas ve kayıp durumlarının çocuğa açıklanması ve çocuğun yanında abartılı tepkilerden kaçınılması, çocuğun duygularını ve düşüncelerini ifade etmesine izin verilmesi, çocuklara düzenli bir günlük rutin sağlanması, psikososyal destek verilmesi bulunmakta (Aral, 2023) ve bunlar katılımcılar tarafından da desteklenmektedir. Katılımcılar, çocuklar için düzenli rutin sağlanmasını önemli gördüklerini iletmiştir. Bu noktada çocuklara rutin oluşturması açısından okul kilit bir konumda yer almaktadır. Eğitimin devamlılığı çocukları olumsuz psikolojik etmenlerden korumaktadır. Okula 1 ay düzenli gelen çocuklarda davranış paternlerinin yavaş yavaş depremden önceki döneme yaklaştığı gözlemler arasındadır. Özellikle okul rehberlik servisinin desteği çocukların okula ve yaşama uyum sağlamaları konusunda faydalı olmuştur. Ancak Le Brocque vd.nin(2016; akt. Özer,2023) vurguladığı gibi, afet ya da deprem sonrasında devam zorunluluğu aranmadığı için çocuğun okula ne sıklıkla hangi düzenle gittiğinin takibinin yapılamaması sorun oluşturmuştur. Son olarak katılımcılar, Altun (2018) ve Karaarslan vd.nin (2023) belirttiği gibi, deprem kaynaklı ikincil travmalarla ilgili profesyonel destek sağlayıcıların destek vermeye psikolojik olarak hazır olmadıklarını eklemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Deprem varlığıyla birlikte zorunlu göçler yaşanmakta ve öğrenciler bu sebeple farklı okullara nakil olmak durumunda kalmaktadır. Öğrenciler göç ve nakil ile birlikte; yeni sınıflarına uyum sağlama ve motivasyon konusunda problem yaşamaktadır. Ayrıca depremden etkilenen çocuklar yeme bozuklukları, regresyon, güven sorunları, dikkat sorunları ve davranış bozuklukları gibi sorunlar yaşamaktadır.

Deprem etkilerini saptamak, nakil sürecinde yaşanan problemleri belirlemek ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri sunmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nakil deneyiminin eğitim süreçlerine ve öğrencilere olumsuz etkilerinin bulunduğu, bu olumsuz etkilerin; ailenin, öğretmenlerin ve yeni sınıftaki öğrencilerin destekleyici davranışları ile birlikte azalabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca naklin öğrencilerin akademik başarısı ve okula devamı üzerinde etkisinin çoğunlukla olumsuz olduğu saptanmıştır.

Deprem yaşanmadan önceki süreçte; çocuğa ve çocuğun sosyal çevresindeki bireylere stres riskini azaltma ve afete hazırlık konusunda rutin eğitimler verilmesi, okul sosyal hizmeti ve rehberlik servisinin birlikte çalışarak mesleklerinin işlevleri doğrultusunda afete hazırlık ile ilgili etkinlikler yapmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Deprem sürecinde; depremzedeleri kaynaklarla buluşturma, uyumu sağlama, sosyal dışlanmayı önleme ve güçlendirme çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Deprem sonrası süreçte ebeveynlerin duygularını yönetebilmesi ve abartılı tepkilerden kaçınması, kayıp durumlarının çocuğa açıklanması, çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine izin verilmesinin; deprem ve deprem sonrasında yaşanan göç süreçlerinde önemli koruyucu faktörler olacağı düşünülmektedir. Depremden sonra eğitime dönüş sürecinde öğrencilerin okula devamında önemli oranda düşüş yaşanması, okula devam konusunda sistematik takibin gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Araştırmanın sonuçları bağlamında depremzedelere çocukların durumlarını iyileştirmeye yönelik çeşitli somut adımların atılması önemlidir, bu bağlamda şunlar önerilebilir:

- İnsan hakları temelinde sosyal adaleti sağlayıcı çalışmalar yürütülmesi;
- Deprem sonrasında psikososyal destek programlarının uygulanması, sosyal uyum ve rehberlik faaliyetleri, eğitim sürekliliği ve takibi, fiziksel ortamların iyileştirilmesi, işbirliği ve koordinasyonun artırılması konusunda çalışmaların yapılması;
- Psikososyal destek programlarının uygulanması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın, depremden etkilenen öğrenciler için okulda psikososyal destek programları başlatması; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın, çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerini hızlandırmak için ailelerle birlikte psikolojik danışmanlık hizmetleri sunması;
- Sosyal uyum ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın, okullarda depremde öğrencilerin uyum süreçlerine yönelik özel rehberlik programları başlatması; Yerel Yönetimlerin okul dışı sosyal etkinlikler ve geziler düzenleyerek öğrencilerin sosyal entegrasyonunu desteklemesi;
- Eğitim sürekliliği ve takibi ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın, deprem bölgesindeki öğrenciler için geçici eğitim merkezleri oluşturması ve ders kayıplarını telafi etmesi; Üniversitelerin, depremde öğrencilere online eğitim platformları sunarak eğitimde sürekliliği artırması; Yerel Yönetimlerin, depremde öğrenciler için özel eğitim programları hazırlayarak sınav hazırlık süreçlerini desteklemesi;
- Fiziksel ortamların iyileştirilmesi ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın, depremzedeler için okul binalarını onarması ve konteyner sınıflarda uygun ders çalışma ortamları sağlaması; Yerel Yönetimlerin, eğitim alanlarını ve sosyal parkları öğrencilerin kullanımına uygun şekilde düzenlemesi;
- İş birliği ve koordinasyonun artırılması ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın, afet sonrası okullar arasındaki koordinasyonu güçlendirmesi ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımı sağlaması önerilmektedir.

Kaynakça

- Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve Sosyal etkileri: Türkiye Örneği Üzerinden bir Değerlendirme. Sosyal Çalışma Dergisi. 2 (1). 6-13.
- Aral, N. (2023). Depremi Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Çocuk ve Gelişim Dergisi. 6 (11). 93-105.
- Arslan, M. (2023). Okul Müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi. 10 (97). 1550-1559.
- Ataç, M. Özsezer, G. (2021). Depremden Etkilenen Çocuk ve Ergenlerin Ruhsal Durumu ve Hemşirelik Yaklaşımı. Acil Yardım ve Afet Bilimi Dergisi. 1(1). 22-27.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi. 2 (2). 60-71.
- Berber, A. (2017). Yönetimde Kavramsal Çerçeve Belirlemeve Nitel Araştırma Yöntemleri. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi.46. 71-73.
- Danışman, I. G. Okay, D. (2017). Afetlerin Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Yaklaşımları. Türkiye Klinikleri Journalof Psychology-Special Topics.2 (3). 189- 197.
- Edemen, M. (2023). Deprem Nedir? Nasıl Oluşur? Türkiye'de Oluşmuş Depremler ve Etkileri Nelerdir? Depremlere Karşı Alınabilecek Tedbirler Hususunda Öneriler. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi. 10 (93). 719-734.
- Fırat, M. (2022). Deprem ve Toplumsal Etkileri. Tezkire Dergisi.31 (80). 48-61.
- Karaarslan, İ. Yavuz, B. Özdemir, S. Çakar, Ç. Tatlı, M. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası İlkokul Öğretmenlerinin Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Sosyal ve Beşeri BilimlerAraştırma Dergisi. 10 (97). 1560-1564.
- Karabulut, D. Bekler, T. (2019). Doğal Afetlerin Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Etkileri. Doğal Afetler ve Çevre Dergisi. 5 (2). 368-376.
- Lash, A. A. Kirkpatrick, S. L. (1994). Interrupted Lessons: Teacher Views of Transfer Student Education. American Educational Research Journal. 31 (4). 814-827.
- Marangoz, M. İzci, Ç. (2023). Doğal Afetlerin Ekonomik, Sosyal ve Çevresel Etkilerinin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Merkezli Depremler Bağlamında Girişimciler Açısından Değerlendirilmesi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi. 24 (52). 7-14.
- Özbesler, C. Duyan,V. (2010).Okul Ortamlarında SosyalHizmet. Eğitim ve Bilim. 34 (154). 17-25.

Özer, M. (2023). Education Policy Actions by the Ministry of National Education After the Earthquake Disaster on February 6, 2023 in Türkiye. Bartın University Journal of Faculty of Education. 12 (2). 219-232.

Tanhan, F. Mukba, G. (2015). Depreme İlişkin Algının Deprem Yaşayan İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. International Journal of Human Sciences. 12 (2). 1581-1601.

Türksoy, E. Karabulut, R. Gürbüz, M. (2023). Deprem Nedeniyle Nakil Gelen Öğrencilerin Sınıflarına Kabul Durumlarının Belirlenmesi. Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 5 (1). 15-26.

Uluocak, G. P. (2007). İç Göçün ÇocukRuh Sağlığına Etkisi ve Sosyal HizmetMüdahalesi. Toplum ve Sosyal Hizmet. 18 (1). 89-106.

Uluocak, G. P. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 26. 34-44.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 23 (112). 7-17.

Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Sosyal Hizmet Bakışı İle İncelenmesi¹

Examination of Preschool Children's Books from a Social Work Perspective

Selin DEMİRBAŞ,² Zeynep ÖKDEMİR,³ Tuğba ÖZÇOBAN⁴

Gönderilme Tarihi: 01.11.2024

Kabul Tarihi: 28.12.2024

ÖZET

Bu çalışmada, İstanbul'daki 6 çocuk kütüphanesindeki 0-6 yaş grubuna yönelik 600 çocuk kitabı incelenmiştir. İncelenen kitaplar, sosyal hizmetle ilişkili temalar (toplumsal cinsiyet, ölüm/yas, farklılıklar, korku, şiddet, ihmal/istismar, boşanma, göç, engellilik, değerler eğitimi vb.) ile sosyal hizmet başlığı altında kategorize edilmeyen temalar (aile ilişkileri, sağlık, doğal afetler, macera, mizahi anlatım, çevre kirliliği gibi) açısından değerlendirilmiştir. Kitaplar, içerdikleri tema ve içeriğe göre sınıflandırılarak, her bir kitap için yazar, tema, yaş aralığı, çocuğa yönelik durumu gibi verilerle bir tablo oluşturulmuştur. Araştırmada, 0-6 yaş grubundaki çocuklar için uygunluk taşıyan kitaplar, sosyal hizmet perspektifine göre analiz edilmiştir. Tematik analiz için "kitap içeriği analiz listesi" hazırlanmış ve kitaplar üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Sonuçlar, çocuk kitaplarında sosyal hizmetle ilgili temaların işleniş biçiminde bazı eksiklikler ve yüzeysel ele alımlar olduğunu göstermiştir. Örneğin, toplumsal cinsiyet, göç ve şiddet gibi konuların bazı kitaplarda uygun şekilde ele alınmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 297 kitap aile ilişkileri, 155 kitap değerler eğitimi, 50 kitap farklılıklar ve 35 kitap toplumsal cinsiyet gibi konuları işlemekteyken, diğer sosyal hizmet konuları daha az yer bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, çocuk kitaplarının sosyal hizmet bakış açısıyla daha fazla zenginleştirilmesi gerektiğini ve bu temaların kitaplarda daha derinlemesine işlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kitapların, çocukların bilişsel gelişim seviyelerine uygun, empatik ve çözüm odaklı bir şekilde yazılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, çocuk kütüphanelerinde sosyal hizmet temalarının yaygınlaştırılması, toplumun farklı kesimlerine bu değerlerin aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Çalışmanın sonunda, sosyal hizmetle ilişkili değerlerin kitap içeriklerine daha fazla entegre edilmesinin, çocukların erken yaşlarda toplumsal farkındalık ve empati kazanmaları açısından kritik öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Sosyal hizmet, İçerik analizi, Çocuk kitapları, Çocukluk Çalışmaları.

ABSTRACT

This study examined 600 children's books targeted at the 0-6 age group, available in six children's libraries in Istanbul. The books were evaluated based on themes related to social work (such as gender, death/grief, differences, fear, violence, neglect/abuse, divorce, migration, disability, values education, etc.) as well as themes that were not categorized under the social work umbrella (such as family relationships, health, natural disasters, adventure, humorous narratives, environmental pollution, etc.). The books were classified according to their themes and content, and a table was created that included information on the book's title, author, theme, target age range, and appropriateness for children. In this study, books deemed suitable for children aged 0-6 were analyzed from a social work perspective. A "book content analysis list" was developed for thematic analysis, and the books were independently reviewed by three researchers. The results revealed that certain themes related to social work were either superficially addressed or inadequately handled in the books. For example, issues like gender, migration, and violence were not appropriately discussed in some books. Additionally, 297 books dealt with family relationships, 155 with values education, 50 with differences, and 35 with gender issues, while other social work-related themes were less represented. The findings suggest that children's books need to be further enriched with a social work perspective and that these themes should be explored in greater depth. It is emphasized that the books should be written in a way that is appropriate for children's cognitive development, empathetic, and solution-oriented. Furthermore, the incorporation of social work themes in children's libraries could contribute to the dissemination of these values to different segments of society. The study concludes that integrating social work-related values into children's books is crucial for fostering social awareness and empathy in children from an early age.

Keywords: Children's Literature, Social Work, Content Analysis, Child Books, Childhood Studies.

¹Bu yazıya atıfta bulunmak için: Demirbaş, S. Ökdemir, Z. Özçoban, T. (2024). Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Sosyal Hizmet Bakışı ile Değerlendirilmesi. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), Ss. 44-71. ISSN: 2980-0439.

²Sorumlu Yazar, Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, selindemirbas02@gmail.com ORCID: 0009-0000-0946-2162.

³Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, zeynepokdmr@gmail.com ORCID: 0009-0003-8999-3757.

⁴Sosyal Hizmet Uzmanı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Mezunu, tugbaoczoban8@gmail.com ORCID: 0009-0000-0302-1438.

Giriş

Sosyal hizmet geniş bir uygulama alanına, toplumun her kesiminden müracaatçı grubuna sahip ve çeşitli disiplinlerin işbirliğini içeren bir yapıdadır. Türkiye’de sosyal hizmet tarihine bakıldığında sosyal hizmetin ilk uygulama alanı olan çocuklar bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Sosyal hizmetin hassas gruplarından biri olan çocukların gelişiminde kitaplar aktif rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın amacı sosyal hizmetin ilgili alanlarındaki toplumsal cinsiyet, ölüm/yas, farklılıklar, korku, şiddet, ihmal/istismar, boşanma, göç, engellilik, değerler eğitimi ve diğer kategorisi ile ifade edilen, sosyal hizmetin ana başlığına girmeyen (aile ilişkileri, didaktik-öğretici, cinsellik, tuvalet eğitimi, hayvanları tanıma, hayal gücü, fantastik öğeler, sağlık ve hastalıklar, doğal afetler, tarih, çevre kirliliği, uyku öncesi kitaplar, klasik masallar, dini öğeler, mizahi anlatım, doğa-tabiat, bilmece, meslekler, macera) önemli kavramların çocuk kitaplarında işleniş biçimini sosyal hizmet bakış açısıyla değerlendirmektir. Sosyal hizmet perspektifi; sosyal hizmet uygulamasının en önemli müdahale biçimlerinden olan mikro (birey, bireyin ailesi), mezzo (bireyin çevresi), makro (toplum, örgütler) düzeylerini kapsayarak bireyin, ailelerin ve toplulukların ihtiyaçlarını anlamlandırmak ve bu ihtiyaçlara müdahale etmek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada, sosyal hizmet perspektifinin okul öncesi çocuk kitaplarına yansımaları incelemek için ekolojik sistem yaklaşımı ile çocuk kitaplarını, çocuğun çevresel sistemleri olan aile, okul, toplum çevresindeki sosyal sorunları ve ilişkileri ele alarak analiz edilmiştir. Ekolojik sistem teorisi, çocuğun bireysel gelişimi ile çevresel faktörler arasındaki etkileşimi anlamlandırmayı sağlar.

Çalışmanın önemi, okul öncesi çocuk kitaplarında yer alan sosyal hizmet bakış açısının incelenerek çocuklara erken yaşta farkındalık kazandırılması, sosyal hizmet bakış açısının geniş kitlelere ulaşması, ebeveyn-öğretmen-sosyal hizmet uzmanları için çocuk kitaplarının seçiminde rehberlik sağlaması ve literatürde az sayıda olan araştırmaların sayısını arttırarak alana katkı sunmaktır.

Çalışmanın araştırma soruları arasında okul öncesi çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler nelerdir, çocuk kitaplarının çocuğa görelik ilkesine uygunluk durumu nedir, olumlu ve olumsuz öğeler nasıl işlenmiştir, çocuk kitaplarının sosyal hizmet bakış açısına nasıl yansıdığı yer almaktadır.

Yapılan çalışmanın sonucunda amaçlanan sosyal hizmet bakış açısının artırılması yoluyla, daha fazla nitelikli çocuk kitabının yazılması ve kitaplardaki sosyal hizmet kavramlarının işleyiş biçiminin zenginleştirilmesidir.

Okul Öncesi Dönemlerde Çocuk Kitaplarının Kullanımına Dair Alanyazın

Çocuk kitapları, çocuğun yaşına, ilgi alanına ve bilişsel seviyesine uygun olarak hazırlanan ve onlara okuma alışkanlığı kazandırırken öğretici ve eğlendirici bir içerik sunan araçlardır. Kitaplar, basit ve çocuğun anlayabileceği bir dil kullanmalı ve görsellerle desteklenmelidir

(Körükçü, 2012). Kitaplar aynı zamanda çocukların hayal gücünü besleyip geliştirmeli ve onlara aktif bir düşünme biçimi kazandırmalıdır (Sever, 2006) Çocuk kitaplarının içeriği, çocukların değerlerini geliştirmeye ve kişiliklerini olumlu yönde etkilemeye yönelik olmalıdır. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet stereo tiplerinden arındırılmış, çocukların gelişimine uygun kurgular ve mesajlar içermelidir (Arslan ve Kargın, 2021).

Çocuk kitaplarının içeriği, çocuğun gelişim seviyesiyle uyumlu olmalı ve onların duygusal dünyasına hitap etmelidir (Sezer, 2020). Kitaplar, çocukların yaş dönemlerine uygun olarak çeşitli konuları ele almalı ve onların hayal dünyalarını genişletmelidir (Burç, 2013). Ancak, hassas konular işlenirken çocuğun yaşına ve bilişsel seviyesine uygun bir şekilde sunulmalıdır (Başaran ve ark., 2021).

Çocuk kitaplarının sosyal adaleti vurgulama ve eylemlerine yansıtma potansiyeli vardır. Kitaplar, göç, toplumsal cinsiyet ve farklılıklar gibi sosyal sorunlarını işleyerek çocukların bu konularda bilinçlenmesine olanak sağlar. Çocuk kitaplarının sadece öğretici değil, aynı zamanda düşündürücü olması gerekmektedir. Özellikle marjinalleşmiş çeşitli gruplar temsiline yer veren kitaplar, çocukların empati kurma ve farklılıklara saygı gösterme yetilerini artırır (Reynolds, 2019).

Kitapların karakter sunumu da önemlidir. Karakterler, sorunlarla karşılaştıklarında durağan değil, çözüm arayan ve gelişen kişiliklere sahip olmalıdır (Yılmaz ve Yakar, 2018). Çocuk kitapları, sosyal hizmetin temel alanlarını işlerken çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bu nedenle, kitaplar sosyal hizmet çalışmalarında da önemli bir rol oynar ve çocukların sorunlarını anlamalarına ve çözüm bulmalarına yardımcı olur.

Okul öncesi eğitim programları, çocukların bütünsel gelişimlerini desteklerken kültürel, sosyal, ve duygusal alanlarda donanımlı bireyler olmalarını hedefler (Anning, 1991; akt. Tuncer, 2015). Programlar, çocukların bilişsel ve dil becerilerini geliştirmeye odaklanarak onları okuma-yazma sürecine hazırlar (Koç, 2002). Özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için erken zenginleştirme programları, eğitimde fırsat eşitliği sağlar (Koç, 2002). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programları, çocuğun gelişim düzeyine uygun ve çoklu zeka yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2006). Bu programlar, çocuk kitaplarını da dikkate alır ve onların gelişimsel alanlara uygunluğunu inceler. Ancak, Veziroğlu ve Gönen (2012) çalışmasında çocuk kitaplarının programdaki bazı alanlara yeterince katkı sağlamadığını ortaya koymuştur. Veziroğlu ve Gönen, (2012) okul öncesi çocuk kitaplarını M.E.B okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunu incelemiş, çalışma sonucunda M.E.B okul öncesi eğitim programındaki tüm gelişim alanları açısından yapılan değerlendirmede, çalışma grubuna dahil edilen 250 çocuk kitabının, tüm gelişim alanlarını karşılama oranının yalnızca %18,5 gibi oldukça düşük bir seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Gelişim alanlarının bütünsel olarak desteklenmesinde önemli bir araç olan çocuk kitaplarının, ülkemizde kullanılan okul öncesi eğitim programındaki kazanımları yeterince karşılayamaması, bu kitapların M.E.B okul öncesi eğitim programı açısından niteliksel olarak yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle, çocuk kitaplarının okul öncesi eğitim programlarıyla uyumlu olarak hazırlanması ve

kavram kazanımına yönelik daha dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Bay, 2020; Düzyol ve ark., 2021).

Dünya’da Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları

Dünyada çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak, haklarını korumak ve yaşam kalitelerini iyileştirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ortaçağ’da, çocuk koruma genellikle dini kurumlar tarafından sağlanmış, sanayi devrimiyle birlikte çocuk işçiliği artmış ve bu durum yasal düzenlemelerle denetlenmeye başlanmıştır (Cunningham, 2005; Humphries, 2010). 20. yüzyılın başlarında, 1924’te yayımlanan Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ve 1909’da ABD’de yapılan Çocuk Refahı Konferansı, çocuk haklarının tanınmasında önemli dönüm noktalarıdır (Save the Children, 1924; Trattner, 1999).

İkinci Dünya Savaşı sonrası UNICEF’in kurulması ve 1989’da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin kabulü, uluslararası çocuk hakları çerçevesinin oluşmasına katkı sağlamıştır (UNICEF, 1946; UN General Assembly, 1989). Günümüzde çocuk koruma hizmetleri, ailelere rehberlik, koruyucu aile sistemlerinin güçlendirilmesi ve evlat edinme gibi uygulamaları içermektedir (Gilbert et al., 2009). Ayrıca, erken çocukluk eğitim programları ve uluslararası yardımlar da önemli bir yer tutmaktadır (Zigler & Styfco, 2010; UNICEF, 2021). Çocuk işçiliğiyle mücadele ise ILO tarafından küresel ölçekte yürütülen projelerle sürdürülmektedir (ILO, 2017).

Türkiye’de Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları

Türkiye’de çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları, çocukların korunması ve refahının artırılması amacını gütmektedir. Sosyal hizmet, bu alanın artan önemiyle çocukların iyilik halini sağlamayı hedefler (Yolcuoğlu, 2010). Türkiye’de aile kurumu toplumsal yapının temeli olarak kabul edilmiş ve aileye yönelik politikalar geliştirilmiştir (Çoban & Özbesler, 2009). Aile ve çocuklara yönelik uygulamalar, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı gibi çeşitli kurumlar tarafından sunulmaktadır (Çoban & Özbesler, 2009; Genç, 2018).

2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu, korunma ihtiyacı olan ve suça sürüklenen çocukların haklarını güvence altına almayı amaçlamaktadır (Genç, 2018). Aile temelli bakım modelleri geliştirilmiş olsa da, çocuk koruma kuruluşları hala önemli bir ihtiyaçtır. Bu kuruluşların, çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyecek şekilde planlanması ve her zaman çocuğun üstün yararını göz önünde bulundurması gerektiği vurgulanmaktadır (Elmacı, 2019).

Çocuk Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de çocuk hizmetlerinin gelişimi, 1922’de kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti ile başlamıştır. Bu cemiyet, anne ve çocuklara yönelik tedavi, ekonomik yardım ve koruma hizmetleri sunmuş ve 1935’te Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu adını almıştır. 1942’de yayımlanan Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Anayasası ile kuruma yeni sorumluluklar verilmiş, misafirhaneler ve gündüz

bakımevleri açılmaya başlanmıştır. 1972'de 1006 sayılı Kanun ile kurum, vergi ve harçlardan muaf tutulmuş ve personel alımı yapılmıştır. 1983'te Çocuk Esirgeme Kurumu ve Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü'nün birleşmesiyle 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu kabul edilmiştir.

2001'de kışla tipi kurumlar yerine, çocukların daha iyi koşullarda barınmalarını sağlayacak yeni hizmet modellerine geçilmiştir. Bu süreçte sevgi evleri ve çocuk evleri gibi aile tipi bakım modelleri hayata geçirilmiştir (Genç, 2018: 191-194).

2011'de kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, farklı sosyal hizmet birimlerinin birleşimiyle bir çatı altında faaliyet göstermeye başlamıştır. 2018'deki yönetim değişikliği ile bu bakanlık, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı adı altında birleşmiştir (aile.gov.tr, 2024). 2019'dan itibaren, bu bakanlık bünyesinde koruma altındaki çocuklara yönelik yatılı bakım hizmetleri, çocuk evleri ve çocuk destek merkezleri gibi yeni yapılar oluşturulmuştur (Elmacı, 2019: 51). Bu süreç, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin etkisiyle, çocuk koruma hizmetlerinin çocuk hakları perspektifinde şekillenmesine ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesine olanak tanımıştır (Elmacı, 2019: 54-55). Ayrıca, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan Çocuk Koruma, İlk Müdahale ve Değerlendirme Birimi (ÇOKİM), bazı illerde bağımsız bir kuruluş olarak, bazı illerde ise çocuk evleri bünyesinde faaliyet göstermektedir (Elmacı, 2019: 53-54).

Sosyal Hizmet Uygulamalarında Çocuk Kitabı Kullanımı

Doğduğu andan itibaren çevresine duyarlı hale gelen çocuk, ebeveynleri ve çevresinden gördükleriyle öğrenmeye başlar. Öğrenim sürecini en iyi destekleyecek araçlardan biri ise edebi değer taşıyan çocuk kitaplarıdır. Kitap okuma alışkanlığı küçük yaşta kazanılır. Okuma alışkanlığının çocuklara kazandırılması sürecinde de çocuklara nitelikli ürünler sunulması gerekmektedir (Gönen ve ark, 2012: 258). Çocukların okuma alışkanlığı kazanması ve edebi zevklerinin gelişmesi için küçük yaşlarda kitaplarla tanıştırılması büyük önem taşır. Bu amaçla, okul öncesi dönem çocukları için özel olarak hazırlanmış, görsel açıdan zengin ve nitelikli resimli kitaplar doğru bir seçenektir. Doğru seçilmiş resimli kitaplar, çocuklara duygu ve düşünce dünyalarını genişletme sorumluluğunu yükler ve bu nedenle çocuğun gelişim sürecinde önemli bir rol oynar. Bu konuda, çocuğun her zaman etkileşim halinde olduğu aile ve çevresi büyük bir sorumluluk üstlenir (Şahin, 2014: 1321).

Bu sorumluluğu üstlenen disiplinlerden biri olan sosyal hizmet, bireylerden toplumlara kadar geniş bir uygulama alanına sahip olmasıyla birlikte, çeşitli terapi tekniklerini ve yaklaşımlarını içeren müdahale süreçlerini içerir. Sosyal hizmet uzmanları, çocuklarla çalışırken, çocukların yaratıcılıklarını ve geniş hayal dünyalarını resimlerde, anlattıkları masallarda, yazdıkları hikayelerde, oluşturdukları objelerde veya oynadıkları oyunlarda kolayca gözlemleyebilirler (Kabataş ve Duyan, 2021: 146-170).

Okul öncesi dönem, çocuğun öğrenme hızının yüksek olduğu zaman dilimini kapsar. Çocuk sürekli gelişir, yeniliklere ve bilgiye açık hale gelir (M.E.B Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Bu yaş grubundaki çocuklarla etkili iletişim kurmanın yollarından birisi de kitaplardır. Çocukların sosyal hizmet bakış açısına sahip, nitelikli kitaplarla desteklenmesi önem arz etmektedir.

Alan yazında bu tarzda yapılan okul öncesi çocuk kitapları; çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi (Gönen ve ark, 2013), masal kitaplarının 5-6 yaş grubu okul öncesi eğitim çocuklarının gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin incelenmesi (Koç, 2017), okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarındaki korku ve şiddet öğelerinin incelenmesi (Öztürk ve Giren, 2016), Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım (Yılmaz ve Yakar, 2018), resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejilerinin incelenmesi (Ülker-Erdem ve ark, 2017), M.E.B okul öncesi eğitim programı kazanımları kapsamında çocuk kitaplarının incelenmesi (Veziroğlu ve Gönen, 2012; Düzyol ve ark., 2021; Bay, 2020) üzerine yapılmış araştırma ve çalışmalardır.

Fakat bu çalışmalarda sosyal hizmet bakış açısının sunulmasında geliştirilmeye yönelik açılar görülmüş olup bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Okul Öncesi Çocuk Kitapları ile Bibliyoterapi

Bibliyoterapi, "biblion" (kitap) ve "therapeia" (tedavi/şifa) kelimelerinden türetilmiş bir terim olup, insanların yaşamdaki gereksinimlerini tanımlama ve doyum sağlama sürecini kitaplar aracılığıyla gerçekleştirme yöntemidir (Öner, 2007: 133-150; akt. Altunbay, 2018: 202). Bibliyoterapi, sıradan sorunların yanı sıra daha karmaşık ve çözülmesi zor meselelerle baş etme sürecinde etkili bir psikolojik destek yöntemi olarak kullanılabilir. Bibliyoterapi süreci, özdeşleşme ve yansıtma, duygusal farkındalık ve ifade, ve içgörü kazanma olmak üzere temel aşamalardan oluşur (Öner, 2007). Bu aşamalarda, okuyucu kendi duygularını tanıma ve çözüm bulma sürecine aktif olarak dahil olur. Özellikle çocuklar için bibliyoterapi, çeşitli sorunlarla başa çıkmalarına ve duygusal gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olabilir (Demir, 2022). Bu süreç, evrensel ve kültürel olarak uygun çocuk kitaplarının kullanımıyla gerçekleştirilir. Çocuk kitapları, çizgi, resim, renk ve yaratıcı anlatım yöntemlerini kullanarak bir gelişim ortamı oluşturur. Bu ortamda çocuklar, farklı kişilikleri, ilişkileri ve yaşam deneyimlerini keşfederler (Öner, 2007).

Bibliyoterapide kullanılacak kitap seçimine bakılırsa; Akgün ve Benli (2019), çocuk kitaplarının değerler eğitimi, farklılıklara saygı ve sosyal beceriler gibi konularda sıkça kullanıldığını belirtmektedir. Ancak, klinik bibliyoterapide kullanılabilecek kitapların literatürde sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu alandaki eksikliklerin giderilmesi, çocukların çeşitli sorunlarla başa çıkmalarına ve duygusal gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olabilir. Kabataş ve Duyan (2021), sosyal hizmet bakış açısından bibliyoterapinin, bireylerin ve toplumların yetkinliğini artırarak sağlıklı bir devamlılık sağladığını vurgular. Kitaplar, sosyal hizmet uygulama alanlarında terapötik etki ve sağaltım süreçlerinde önemli bir araç olarak kullanılabilir. Özetle, bibliyoterapi ve çocuk kitapları, bireylerin çeşitli sorunlarla başa çıkmalarına ve duygusal gelişimlerini desteklemelerine yardımcı olan etkili bir yaklaşım sağlar. Bu yaklaşım, geniş bir yaş grubuna hitap eder ve çeşitli sosyal hizmet uygulama alanlarında kullanılabilir. Bu nedenle, çocuk kitaplarının terapötik etki ve sağaltım süreçlerinde kullanımı önemlidir ve literatürde daha fazla

araştırma ve çalışma yapılması gerekmektedir.

Çocuk Kitaplarında Sosyal Hizmetin İzlerine Dair Alanyazın

Bu bölümde, okul öncesi çocuk kitaplarında sosyal hizmetin izlerine dair yapılan alan yazın değerlendirmesi sunulacaktır. Çocuk kitapları, toplumsal cinsiyet, göç, engellilik ve değerler eğitimi gibi sosyal hizmetle ilişkili temaları işlerken, bu kavramların çocukların gelişimine nasıl etki ettiğini ve toplumsal bilinç oluşumunu nasıl yönlendirdiğini incelemektedir.

Toplumsal cinsiyet, çocukların yaşamlarına oyuncaklar, renkler ve söylemler aracılığıyla erken yaşta dahil olur. Çocuk, toplum tarafından belirlenen cinsiyet rollerine uygun şekilde yetiştirilir, bu roller kitaplar, çizgi filmler ve oyunlarla pekiştirilir (Batgi, 2019; Gümüsoğlu, 2008). Kitaplar, cinsiyet ayrımcılığını pekiştiren imgelerle dolu olabilir. Örneğin, kadın karakterlerin ev içi işlerle ilişkilendirilmesi, erkeklerin ise dışarıda aktif olduğu bir yapı sunulması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini erken yaşlardan itibaren şekillendirir (Gümüsoğlu, 2008). Ancak, çocuk kitapları bu rolleri sorgulayan ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dair daha adil ve bilinçli temalar da işleyebilir (Batmaz, 2021).

Göç, çocukların hem fiziki hem de psikolojik gelişimlerini derinden etkileyen bir süreçtir. Çocuk kitaplarında göç ve mültecilik, empati, dayanışma ve eşitlik gibi değerler üzerinden ele alınmaktadır (Özen, 2022; Temur, 2019). Bu temalar, çocukları ötekileştirmektense, farklılıklara saygıyı ve paylaşmayı teşvik eder. Özellikle göçmen çocukların yaşamlarını konu alan kitaplar, onların duygusal gelişimlerine yardımcı olabileceği gibi, ev sahibi toplumun çocuklarına da empati kurma fırsatı sunar (Bulut, 2018).

Engellilik, çocuk kitaplarında doğru bir şekilde ele alınması gereken önemli bir konudur. Kitaplar, engelli bireylerle empati kurmayı ve engelli bireylerin yaşadığı toplumsal zorlukları anlamayı hedefler (Yakar ve Yılmaz, 2019). Çocuklara, engelli bireylerin potansiyelini ve toplumun onları nasıl dışladığını gösteren kitaplar, çocukları önyargılarından arındırarak, empati ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Engellilik temalı kitaplar, toplumun engellilere yönelik tutumlarını sorgulatmaya da olanak tanır (Yakar ve Yılmaz, 2019).

Değerler eğitimi, çocukların ailelerinden başlayarak toplumun temellerine kadar uzanan bir süreçtir. Kitaplar, çocuklara toplumun temel insani değerlerini öğretirken, toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunur (Pilav ve Orhan, 2020). Özellikle okul öncesi dönemde, resimler ve basit anlatımlar yoluyla değerler eğitimi verilir. Bu kitaplar, çocukların sosyal becerilerini geliştirir ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur (Aydın ve Öksüz, 2021). Kitaplar, aynı zamanda çocukların kendi bakış açılarını iyileştirmelerine ve evrensel değerleri tanımalarına olanak tanır (Bulut, 2018).

Çocuk kitapları, sosyal hizmetle ilişkili pek çok temayı işleyerek çocukların toplumsal ve kültürel değerlerle tanışmasını sağlar. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, göç, engellilik ve değerler eğitimi gibi temalar, doğru bir şekilde işlendiğinde çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu kitaplar, çocukların empati kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olur ve onları daha adil bir toplumda yaşamaya teşvik eder.

Çocuk Kitaplarında Olumlu ve Olumsuz Öğelerin İşleniş Biçimleri ve Çocuğa Görelik

Okul öncesi çocuk kitapları, çocuğun gelişim seviyesine uygun, ilgisini çeken ve ihtiyaçlarına cevap veren içeriklere sahip olmalıdır. Bu kitaplar, doğrudan ders verme amacı gütmeyen, çocuğun kendisinin çıkarımlar yapabileceği bir anlatıma sahip olmalıdır. Kitaplarda kullanılan dil, çocuğun anlayabileceği bir dil evreni oluşturmali, dil gelişimine uygun olmalıdır. Ayrıca, çocuk kitapları, estetik bir biçimde resimlenmeli, renk tonlamaları ve çizimler, çocuğun hayal gücünü destekleyecek şekilde düşünülmelidir (Güleryüz, 2003; Sezer, 2020).

Çocuğa Görelik İlkesi ve Uygulama Alanları

Çocuğa görelik, çocuk kitaplarında dil, üslup, konu-tema, iletinin doğru biçimde işlenmesi için önemli bir ilkedir. Bu ilke, çocuğun yaşına ve gelişim seviyesine göre özelleştirilmiş içerikler sunmayı amaçlar. Burada beş ana unsur öne çıkmaktadır: Dil ve üslup, konu-tema, ileti, resimler ve karakterler (Burç, 2013).

Çocuk kitaplarında dil ve üslup, çocukların anlam dünyasına uygun olmalıdır. Kullanılan kelimeler, çocukların dil gelişim seviyesine ve yaşına göre seçilmeli, karmaşık yapılar ve fazla soyut ifadelerden kaçınılmalıdır. Yazarın içgüdüleriyle çocuğa uygun şekilde aktarılması gereken yaşam deneyimlerinin, basit ama etkili bir biçimde sunulması, çocuğun dikkatini ve ilgisini çekecektir. Çocuklar kitapları okurken sıkılmamalı, sürekli merak uyandıracak bir anlatımla yazılmalıdır (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2002; Burç, 2013).

Çocuk kitaplarında işlenen konu ve tema, mutluluk, hoşgörü ve yaşam sevinci gibi pozitif duyguları yansıtmalıdır. Kitaplar, çocuğun yaşına uygun ve eğlenceli olmalı, çocukları eğitici değil, eğlendiren bir içerikle karşılaşmalıdır. Kitaplarda olumsuz duyguların aşırıya kaçmaması gerekir. Korku, şiddet ve öfke gibi yoğun olumsuz duygular, çocuk kitaplarında çok fazla yer almamalıdır. Bunun yerine, çocuk kitapları barışçıl ve olumlu duygularla büyümelerini teşvik etmelidir. Çocukların gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemleri içeren metinler, çocuğun hayal dünyasını beslerken, onun sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olur (Başaran ve ark., 2021; Burç, 2013).

Çocuk kitaplarında iletiler, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişim düzeyine uygun olmalı, çocuğu olumlu yönlerle yönlendirmelidir. Eserin iletisi, kitabın genel teması ve konusu ile uyumlu olmalıdır. Öğretici değil, düşündürücü bir yaklaşım sergileyen kitaplar, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Özellikle marjinalleşmiş grupların temsili, çocukların empati kurma yetilerini geliştirirken, doğru ve olumlu değerlere yönlendirilmelidir (Theses ve College, 2019). Kitaplar, gerçek yaşamla ilgili beceriler kazandırmanın yanı sıra, olumsuz duyguları başa çıkma yöntemleriyle tanıtarak çocukları güçlendirici bir şekilde sunulmalıdır (Erdem ve ark., 2017).

Resimler, okul öncesi çocuklar için en önemli öğelerden biridir. Kitapları daha çekici hale getiren

resimler, çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Resimlerin metinle uyum içinde olması, çocukların anlatıyı anlamalarına yardımcı olur. Resimler aşırı karışık olmamalı, dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçınılmalıdır. Kitaplarda yer alan resimler, çocukların ilgi alanlarına göre seçilmeli ve onların hayal dünyalarını besleyecek şekilde olmalıdır (Özdemir, 2002; Burç, 2013).

Çocuk kitaplarının karakterleri, çocukların gerçek dünyalarına yakın olmalı, aşırı uçlara sapmadan duygusal deneyimleri açıkça yansıtmalıdır. Çocuklar, kendi yaşantılarına benzer karakterlerle özdeşim kurabilirler. Kitap kahramanları, olumsuz etiketlenmemeli ve hikaye boyunca umut verici bir gelişim göstermelidir. Karakterlerin, çocukların güçlü ve zorlu duygularla başa çıkabilmesini sağlayacak deneyimlerden geçmeleri, çocukların empati kurma ve sorun çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2002; Yılmaz ve Yakar, 2018).

Çocuk kitapları, içeriksel ve biçimsel açıdan büyük bir özen gerektirir. Çocuğa görelilik ilkesi, kitapların hem eğitici hem de eğlenceli olmasını sağlar. Dil ve üslup, tema, iletiler, resimler ve karakterler, çocukların gelişim süreçlerine uygun olmalı, onları olumlu duygularla beslemeli ve gerçek yaşam becerilerini kazandırmalıdır. Bu öğelerin doğru bir şekilde işlenmesi, çocuk kitaplarının eğitimdeki etkisini artırırken, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlar.

Yöntem

Araştırma, İstanbul'daki bir çocuk kütüphanesindeki 600 okul öncesi (0-6 yaş) çocuk kitabını incelemektedir. Araştırmacılar, kitapların içeriği ve sosyal hizmet bakış açısını analiz etmek amacıyla bir "kitap içeriği analiz listesi" oluşturmuşlardır. Bu liste, literatürdeki çocuk kitapları analizlerinden (Gönen ve ark., 2013; Koç, 2017; Yılmaz ve Yakar, 2018; Temur ve Ertem, 2019) yararlanarak hazırlanmıştır. Değerler eğitimi, toplumsal cinsiyet, korku, şiddet gibi sosyal hizmetle ilgili temalar bu listede yer almıştır.

Liste oluşturulurken, sosyal hizmet ve çocuk gelişimi alanlarında uzman akademisyenlerden de görüş alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada 15 çocuk kitabı seçilmiş ve üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, bazı kriterlerin netleştirilmesi gerektiği ve görsel içeriklerin analizine yönelik ek kriterler eklenmesi gerektiği belirlenmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda analiz listesi güncellenmiş ve tekrar test edilmiştir.

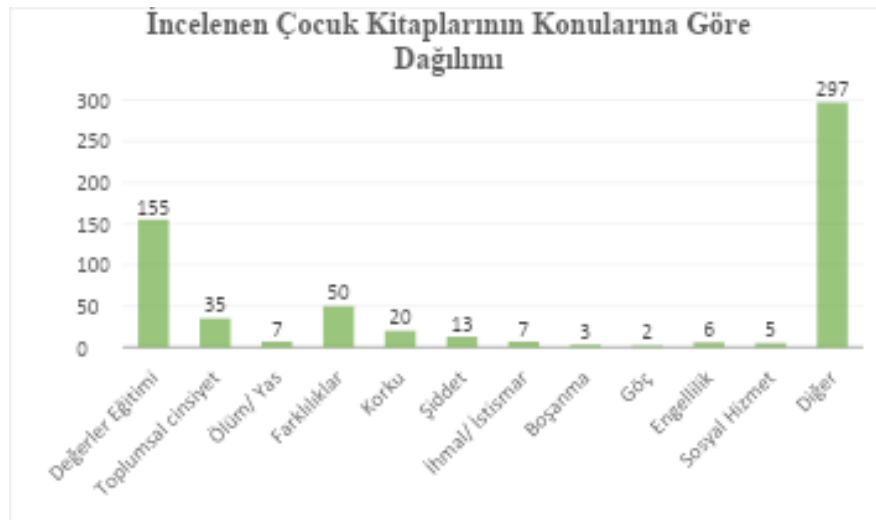
Sonuçta, "kitap içeriği analiz listesi" 6 ana başlıktan oluşmaktadır: Kitabın adı, yazarı, konusu/teması, içeriği, çocuğa uygunluk durumu ve yaş aralığı. Araştırmada yer alan kitaplar, 0-6 yaş çocuklarına uygun olmalı ve görsel içerik bulundurmamalıdır. İncelenen kitaplar, 3 araştırmacı tarafından bağımsız şekilde analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 297 kitap farklı temalarda (aile, arkadaşlık, sağlık vb.), 155 kitap değerler eğitimi, 50 kitap farklılıklar, 35 kitap toplumsal cinsiyet, 20 kitap korku, 13 kitap şiddet gibi konuları içermektedir.

Kitapların tematik tasnifinin ardından, MaxQda yazılımı ile içerik analizi yapılmıştır. Bu analizde

kitapların temalarına dair yoğunluk grafikleri kullanılarak hangi temaların daha sık işlendiği belirlenmiştir. MaxQda programı ile yapılan analiz, kitap içeriklerinin tematik kodlamaları ve görsellerin analizini de içermektedir. Sonuçlar görsel ve metin örnekleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölüm çalışma kapsamında taraması yapılan 600 adet çocuk kitabı arasından dikkat çeken noktaların görsel ve alıntı analizini içermektedir. Burada oluşan temalar ölüm-yas, farklılıklar ve eşitlik, korku, şiddet, toplumsal cinsiyet eşitliği, ihmal-istismar, boşanma, göçmenler, sosyal hizmet (evlat edinme, koruyucu aile, tek ebeveynlik), engellilik, değerler eğitimi ve diğerdir (aile, arkadaşlık, didaktik, sağlık, cinsellik vb.) (Tablo 1.) Taraması yapılan 600 adet çocuk kitabı arasından çocuğa yönelik ilkesine uygunluğuna göre 84'ü çocuğa yönelik ilkesine uygun değilken 516'sı uygun bulunmuştur.

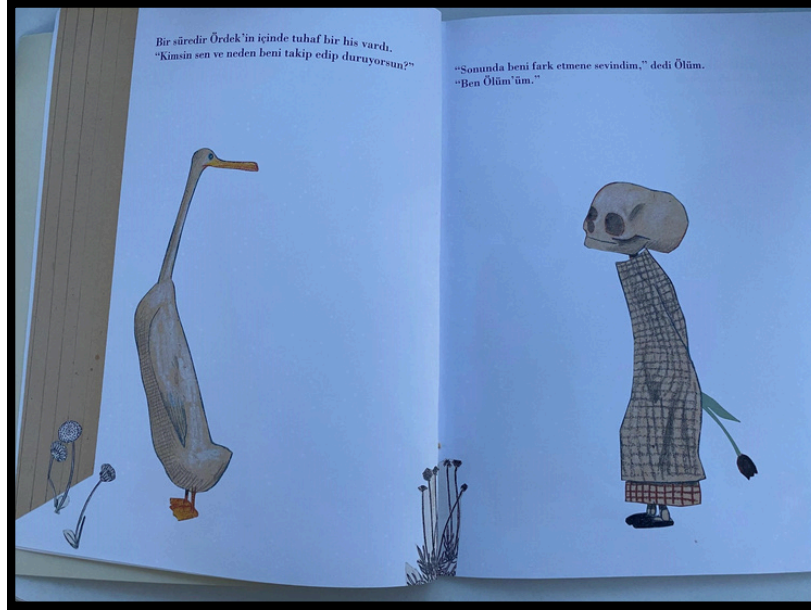


Grafik 1. İncelenen Çocuk Kitaplarının Konularına Göre Dağılımı

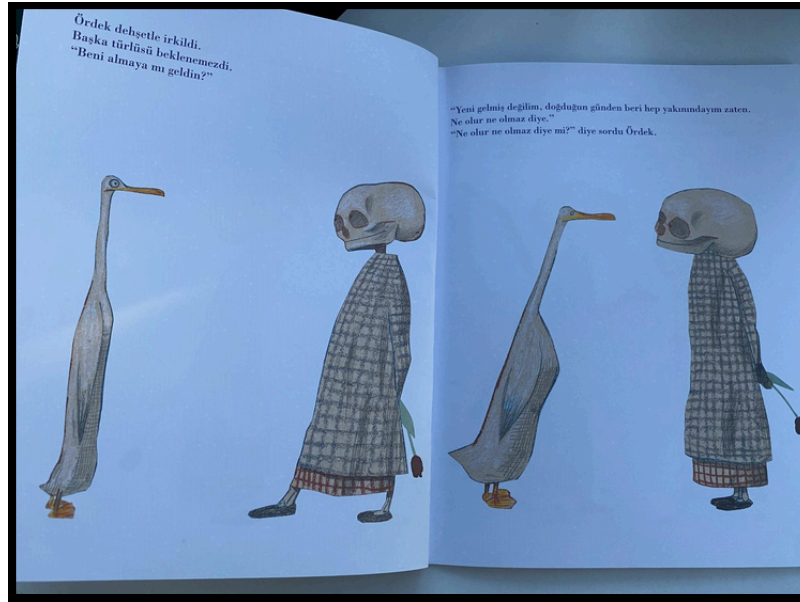
Görsel Bulgular

Ölüm- Yas

Ölümün çocuklara uygun olmayan soyut veya korkutucu görsel ve metinlerle sunulduğu tespit edilmiştir. Bazı kitaplar, ölümün yaşamın doğal bir parçası olduğuna dair sade ve anlaşılır mesajlar vererek fark yaratmıştır. Ölüm ve yas süreçlerine dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 5 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Ölüm ve yasin normalleştirilmesi, soyut süreçleri görünmez sunulması, ölümün soyut sunumu ve çocuklar için net olmayan anlatımı (Görsel 1-a, 1-b); ölümün çocuklara uygun olmayan şekilde ölü bedenlerin gösterimi yoluyla sunulması şeklindedir. Görseller, ölümün soyut ve somut ifadelerini içermekte ve çocuklara uygun bir biçimde sunulmaktadır. Bazı görseller ölümün bir yaşam döngüsü olduğunu vurgularken, diğerleri daha metaforik bir yaklaşım benimsemektedir.



Görsel 1-a. Ördek, ölüm ve lale.
(Erlbruch, W. 2018. Ördek, ölüm ve lale. Hep Kitap Yayınevi. s.,1-2).



Görsel 1-b. Ördek, ölüm ve lale.
(Erlbruch, W. 2018. Ördek, ölüm ve lale. Hep Kitap Yayınevi. s.,5-6).

Korku

Kitaplardaki korku unsurları bazen çocukların bilişsel seviyesini zorlayacak kadar gerçekçi sunulmuştur. Soyut korku öğeleri yerine, korkuyla başa çıkma stratejilerini aşıl原因 kitaplar olumlu bulunmuştur. Korkuya dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 2 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Korku içeren hayvan görsellerinin sunumu (Görsel 2); soyut ve gerçekçi olmayan anlatımlar, canavar görselleridir. (Görsel 3). Korku teması üzerine odaklanan görseller, çocukların korkularını anlamalarına ve başa çıkma yöntemlerini keşfetmelerine olanak tanır. Bu kategoride, hem gerçekçi hem de hayali korku öğeleri işlenmiştir. Özellikle hayvanlar ve canavarlar gibi görseller, bu temanın farklı alt başlıklarını oluşturmaktadır.



Görsel 2. Belleğini yitiren tilkinin öyküsü.

(Baltscheit, M. 2010. Belleğini yitiren tilkinin öyküsü. Gergedan Yayınevi).



Görsel 3. Canavarlar kediden korkar.

(Satrapı,M. 2010. Canavarlar kediden korkar. Marsık Kitap).

Şiddet

Şiddet temalarının bazı kitaplarda çocuklara uygun olmayan doğrudan anlatımları bulunduğu gözlemlenmiştir. Şiddetin olumsuz yansımalarını ele alarak çözüm odaklı mesajlar veren kitaplar olumlu bir fark yaratmıştır. Şiddete dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 3 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Yetişkinlerin çocuklara yönelik şiddeti, insanların hayvanlara yönelik şiddeti (Görsel 4), hayvanların birbirlerine yönelik şiddeti şeklindedir. (Görsel 5). Şiddet konusuna ilişkin görseller, hem insanlara hem de hayvanlara yönelik şiddet eylemlerini temsil etmektedir. Bu görsellerin analizinde, şiddetin nedenleri ve sonuçları vurgulanarak çocukların bu tür davranışları anlaması ve reddini benimsemesi sağlanmaktadır.



Görsel 4. Yeni Poni.

(Amery, H. 2019. Yeni Poni. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. s.,14).



Görsel 5. Cesur kaçkar keçi.

(Özdemir, E. 2017. Cesur kaçkar keçi. Mavi Uçurtma Yayınevi. s.,20-21).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet rollerinin kitaplarda çoğu zaman stereotiplerle sınırlı olduğu, ancak bazı kitaplarda bu kalıpların kırıldığı görülmüştür. Kız çocukların futbol oynaması veya erkeklerin yemek yapması gibi geleneksel rolleri aşan görsel ve metinsel örnekler, yeni bir bakış sunmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 7 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Anne ve babaların ev işlerini paylaştığı gösterimler (Görsel 6), ölümü temsil eden karakterin toplumsal cinsiyet kalıplarına göre kadın olarak gösterilmesi (Görsel 7), anne ve babaların rolleri cinsiyetlerine göre paylaştığı, kız çocukların futbol oynaması, babaların kız çocuklar için kuaför olması, toplumsal cinsiyet kalıplarının dışındaki mesleklerin sunulması, toplumsal cinsiyet kalıplarına karşı çıkılmasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konulu görseller, geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuyan örnekler sunmaktadır. Bu görseller arasında ev işlerini paylaşan ebeveynler, farklı mesleklerde yer alan bireyler ve cinsiyet kalıplarını yıkan çocuk karakterler bulunmaktadır.



Görsel 4. Yeni Poni.

(Amery, H. 2019. Yeni Poni. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. s.,14).



Görsel 5. Cesur kaçkar keçi.

(Özdemir, E. 2017. Cesur kaçkar keçi. Mavi Uçurtma Yayınevi. s.,20-21).

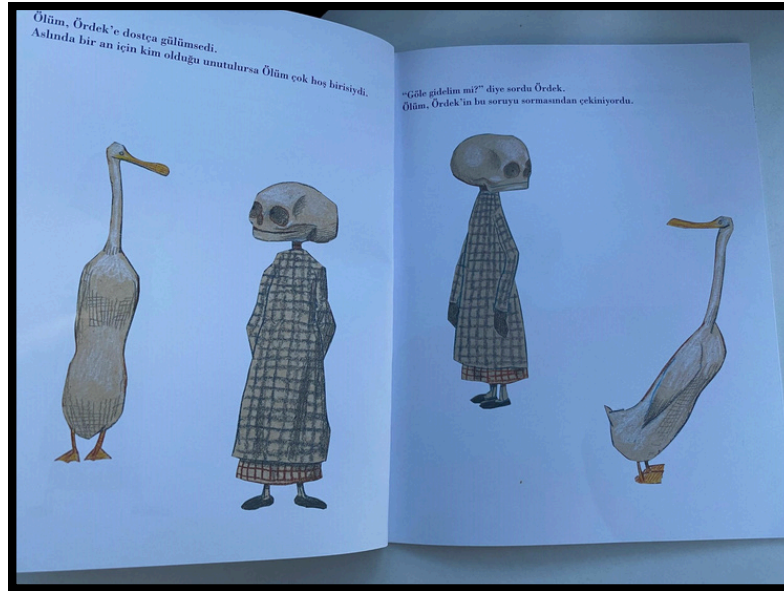
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet rollerinin kitaplarda çoğu zaman stereotiplerle sınırlı olduğu, ancak bazı kitaplarda bu kalıpların kırıldığı görülmüştür. Kız çocukların futbol oynaması veya erkeklerin yemek yapması gibi geleneksel rolleri aşan görsel ve metinsel örnekler, yeni bir bakış sunmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 7 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Anne ve babaların ev işlerini paylaştığı gösterimler (Görsel 6), ölümü temsil eden karakterin toplumsal cinsiyet kalıplarına göre kadın olarak gösterilmesi (Görsel 7), anne ve babaların rolleri cinsiyetlerine göre paylaştığı, kız çocukların futbol oynaması, babaların kız çocuklar için kuaför olması, toplumsal cinsiyet kalıplarının dışındaki mesleklerin sunulması, toplumsal cinsiyet kalıplarına karşı çıkılmasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konulu görseller, geleneksel cinsiyet rollerine meydan okuyan örnekler sunmaktadır. Bu görseller arasında ev işlerini paylaşan ebeveynler, farklı mesleklerde yer alan bireyler ve cinsiyet kalıplarını yıkan çocuk karakterler bulunmaktadır.



Görsel 6. Pijama günü.

(Synder, C. 2020. Pijama günü. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları).



Görsel 7. Ördek, ölüm ve lale.

(Erlbruch, W. 2018. Ördek, ölüm ve lale. Hep Kitap Yayınevi. s.,1-2).

İhmal-İstismar

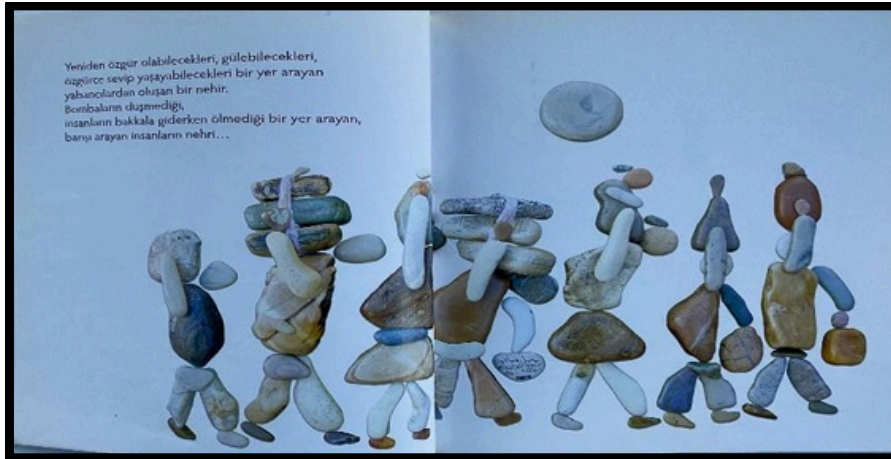
İstismar ve ihmal temalarının çocuklara ağır gelebilecek detaylarla işlendiği bazı örnekler bulunmuştur. Bu temaların daha sade, çocuklara uygun ve farkındalık kazandırıcı biçimde ele alındığı kitaplar öne çıkmıştır. İhmal-istismara dair anlatımların sunumunda dikkat çeken görsellerin 2 farklı alt temada gösterimi söz konusudur: Kıskançlık görselleri duygusal ihmal göstergeleri, mahremiyet ihlali ve istenmeyen dokunuşlar olarak istismar içerikleri şeklindedir. (Görsel 8). İhmal ve istismarı temsil eden görseller, çocukların bu tür durumları tanımasına ve doğru tepkiler geliştirmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır.



Görsel 8. Bedenim bana ait.
(Familia. P.2014. Bedenim bana ait. Gergedan Yayınevi).

Göçmenler

Göçmen ailelerin ve çocukların yaşadıkları zorlukları ötekileştirici olmayan bir çerçeve ile anlatan kitaplar azınlıktadır. Göçmen çocukların dayanışma ve eşitlik değerlerini öne çıkaran hikayelerle desteklenmesi dikkat çekmiştir. Göçmenlere dair anlatımların sunumunda; taşınmaya, yolculuğa ve savaşa ait dikkat çeken görseller 2 farklı alt tema olarak ayrılmıştır.(Görsel 9). Göç ve mülteci temalarını işleyen görseller, empati geliştirmeyi ve dayanışmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır.



Görsel 9 . Taştan adımlar-Bir mülteci ailenin yolculuğu.
(Ruurs, 2017, M. Taştan adımlar-Bir mülteci ailenin yolculuğu. Nesin Yayınevi).

Diğer

Diğer kategorisine dair anlatımların sunumunda görsellerin farklı alt temalarda gösterimi söz konusudur: Çocuğun kendini sorgulama süreci, tuvalet eğitimi, çocuğun anlamlandıramayacağı düzeyde cinselliğin görsellerle aktarılması (Görsel 10), baba ile çocuk arasındaki ilişki, hayvanları tanıtmaya, didaktik- öğretici görseller şeklindedir.



Görsel 10. Ben nereden geldim

(Camara, S.2009. Ben nereden geldim. Altın Kitaplar Yayınevi. s.,4-5).

Tablo 1. İncelenen Çocuk Kitaplarının Alıntı Örnekleri

Tema	İçerik
Ölüm/Yas	"Her şeyin ama her şeyin bir ömrü var. Ölüm, yaşamın sonudur. Bir şeyin sonu, o şeye dahildir değil mi? Yaşam varsa ölüm de vardır. Önemli olan yaşamı iyi değerlendirmek." (Beyaz Gülün Öyküsü, 2018) "Sonunda beni fark etmene sevindim, dedi ölüm. Ben Ölümüm. Beni almaya mı geldin?" "Yeni gelmiş değilim doğduğun günden beri hep yakınındaydım zaten." (Ördek ölüm ve lale, 2021)
Farklılıklar	"Ben renksiz değilim! Renksiz değilim ben, her rengim! "Diye sevinçle haykırdı. (Üçgen Şey, 2016)
Korku	"Aptal kurbağa yavrusunu yemek üzereyim, dedi korkunç bir sesle timsah. Ve kocaman sivri dişli ağzını açıp hızlı kurbağa yavrusuna doğru atıldı" (Kendini Beğenmiş Timsah, 2011)
Şiddet	"Kırmızı bir türlü vazgeçememektedir zorbalıktan. Bir gün kırmızı: " Ağaç benim, kulübe de benim, oyuncaklarımda hepsi benim" der. Ama ne siyah vardır artık, ne sarı, ne de beyaz. Bu yüzden kendine zorbalık etmeye başlar. "Süpür yerleri" diye haykırır ve kırmızı, dili bir karış sarkana değin süpürür süpürür. "Köşeleri unutma" diye gürlür. Gözünün önüne baksana sersem diye azarlar kırmızı. Artık dayanamayacaktır kırmızı " sinir şey" diye kendi kendini paylamaya başlar. "seni pis zorba... şurayı... şurayı... şurayı..." hiddetle kendine birkaç tokat atar. Siyah sarıya, sarı beyaza bakar. "Haksızlık bu." olamaz der. Siyah, korkudan kekeleyerek. "Bal gibi olur, seni komik örgülü ahmak keçi!" diye bağırır. Kırmızı, birinin boyuna zorbalık etmesinin ne olduğunu artık anlamıştır. Zorbalıktan nefret eder". (Kırmızı sarı siyah beyaz, 2021)
Toplumsal Cinsiyet	"Mesela diyorlar ki kızlar kahkaha atamaz. Şunu bile diyorlar oğlanlar dans edemez. Faso fisonun böylesi oğlanlar saç uzatamaz. Yok artık bak bir de diyorlar ki kızlar çivi çakamaz". (Faso Fiso, 2021)
İstismar/ İhmal	"Birine dokunmam gerekiyorsa ama ben bunu istemiyorsam, o zaman bunu yapmıyorum. Ve şöyle diyorum, "Hayır, sana dokunmak hoşuma gitmiyor! Bunu istemiyorum!" (Bedenim Bana Ait, 2023)
Boşanma	"Annem ve babam ayrı oldukları için mutlu olduklarını, o nedenle tartışmadıklarını anlattılar. Hem ikisi de beni çok sevdiği için benimle ilgili şeyleri paylaşıyorlarmış. Ama aynı evde olunca tartışıyorlarmış. Bunun doğru olduğunu biliyorum. Anne ve babam bunun benim suçum olmadığını söylediler. Ben iyi bir çocukmuşum ve her ikisi de beni seviyormuş ama onlar artık beraber mutlu olamıyorlarmış" (Annem ve babam ayrılıyor, 2012)
Göç	"Yeni komşularımız bize kucak açtılar. Savaştan değil barıştan yontulmuş olacaklar" (Taştan Adımlar, 2017)
Sosyal hizmet	"Tarçın gülümsemiş "O zaman sizin için KUSURSUZ bir aile bulacağız." "Zeytin ve Ponpon yavrularına düzgün şekilde bakamayan ailelere koruyucu ailelik yaparak yardım ediyorlarmış. Tarçın sık sık girip yavru ayıları nasıl bir aile isteklerini soruyormuş nokta yavru yıllar nasıl cevap vereceklerinden pek emin olamıyormuş, sonra küçük olan demiş ki sadece bizi sevecek bir aile istiyoruz. (Sıcak bir yuva, 2021) Kraliçesine sarılarak "Annem olmandan dolayı büyük bir sevinç duyacağım." demiş. (Ay Prensesi, 2017) Seni karnında büyüten anne seni o kadar çok sevmiştiki ki o da bir dilek tuttu. Bebeğine tüm sevgisini verebilecek bir aile. Tıpkı bizim gibi. Seni her şeyden çok sevebilecek bir aile... dedi annesi. "Dünyadaki tüm çocuklar arasından bana gelen sendin" Bu Barış, kendini özel hissettirdi. (Seni Öyle Çok İstedim Ki, 2019)
Değerler Eğitimi	"Yılanın verdiği mesaj bu zorluğu aşmalı ve tekrar deneyerek kurabiye yapmayı başarmalısın!" diye açıkladı Eliza. (Eliza başarısız olmaktan korkuyor, 2019) Annemin kamının içi kapkaranlıktı. (Ben dünyaya geldiğimde, 2020) Balığımı da kedimi de çok severim. Balığının yemini, kedimin mamasını, hep ben veririm. (Portakal Miyavladı, 2019)

Diğer	"Doktor 'Gel seninle resim çizelim' dedi resim çizdik. Resim çizdik, konuştuk. Sonra doktor bana bazen çocukların ve büyüklerin nedenini bilmeden ağlayabildiklerini kendilerini yorgun hissettiklerini hiçbir şey yapmak istemediklerini anlattı. Onlar buna depresyon diyorlarmış. Ama istersen bana yardım edebilirmiş. Doktor anne ve babamla konuşurken ben dışarıda bekledim. Biraz sonra beni içeriye çağırıldılar. 'Annenlere yaptıklarını yaramazlık olmadığını, tedavi edebilecek bir sorun olduğunu anlattım, zaman zaman buraya gelip benimle oyun oynamak ve konuşmak ister misin?' dedi doktorum. Hepimiz geleceğimi söyledik çünkü annemler de benim gibi yine mutlu ve iyi olmamı istiyorlar. Doktor bir de ilaç kullanman gerekecek dedi ilaç hakkında bilgi verdi" (Artık mutluyum, 2014)
Engellilik	Annesi bir gün onu Emre'yi gezdirirken gördü. Onun bu davranışını çok takdir etti. "Aferin Metinçim bu davranışın çok güzel ve doğru bir davranış! Engelli insanlara yardım etmeliyiz. Onlarla da arkadaş olmalıyız." dedi. (Engelliler Haftası, 2013)

Tartışma

Bu çalışmada, 0-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuk kitaplarında sosyal hizmet perspektifinden yansıyan temalar incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, çeşitli temalar ve kavramlar kitaplarda farklı oranlarda yer bulmuştur. 297 kitapta aile, arkadaşlık, didaktik öğeler, sağlık, cinsellik gibi diğer konular işlenirken; 155 kitapta değerler eğitimi, 50 kitapta farklılıklar, 35 kitapta toplumsal cinsiyet, 20 kitapta korku, 13 kitapta şiddet, 7 kitapta ölüm/yas, 7 kitapta ihmal/istismar, 6 kitapta engellilik, 5 kitapta sosyal hizmet (evlat edinme, koruyucu aile, tek ebeveynlik) konuları yer almıştır. Ayrıca, 3 kitapta boşanma ve 2 kitapta göç temaları işlenmiştir.

Araştırmada ele alınan kavramlar, sosyal hizmet açısından incelenmiş ve her bir temanın sosyal hizmetin temel ilkeleriyle nasıl ilişkili olduğu tartışılmıştır. Örneğin, aile, arkadaşlık ve değerler eğitimi gibi temalar, çocukların erken yaşta sosyal bağlar kurmalarını ve etik değerleri içselleştirmelerini teşvik ederken; farklılıklar ve toplumsal cinsiyet gibi temalar, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin erken yaşta öğrenilmesini sağlar. Korku, şiddet, ihmal/istismar ve ölüm/yas gibi zorlayıcı temalar, bireylerin duygusal dayanıklılıklarını güçlendirmeyi ve travmatik deneyimlerin etkilerini azaltmayı amaçlayan sosyal hizmetin bir parçasıdır. Engellilik ve göç gibi temalar, toplumsal dezavantajlara karşı savunuculuk yapmayı ve farkındalık yaratmayı hedefler.

Sosyal hizmet temaları olan evlat edinme, koruyucu aile ve tek ebeveynlik gibi konular, farklı aile yapılarına duyarlılığı artırırken, boşanma ve cinsellik gibi karmaşık temalar, bireylerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde ele alınarak çocukların bu kavramlarla başa çıkmalarını sağlar. Bu temaların çocuk kitaplarında işlenmesi, sosyal hizmetin güçlendirme, savunuculuk ve toplumsal eşitlik ilkelerini çocukların dünyasına taşır, böylece daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturulmasına katkı sağlar.

Çocuk kitapları, sosyal hizmetin bir aracı olarak, terapi ve danışmanlık süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Masallar ve hikayeler, sanatın rehabilite edici etkilerini taşır ve sosyal hizmet uzmanlarının terapötik süreçlerde kullanabileceği unsurlar arasında yer alır. Özellikle masallar, insanın yaşam yolculuğuna dair izler taşıyan metaforlar sunarak, müracaatçının kendi durumunu daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Kitaplar, sosyal hizmet uzmanlarına, çocuklarla yapılan terapötik görüşmelerde kullanılabilecek materyaller sunar. Bu materyaller, çocukların savunma mekanizmalarını bir kenara bırakmalarına yardımcı olarak, kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlar.

Sosyal hizmet uzmanları, çocuklarla çalışırken, onların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini oyunlar

masallar ve hikayeler aracılığıyla gözlemleyebilirler. Özellikle resim analizi ve bibliyoterapi gibi yöntemler, çocukların aktif katılımını sağlar ve onların iç dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olur (Kabataş ve Duyan, 2021). Terapötik masallar ve hikayeler, çocukların yaşadığı travmalarla başa çıkmalarına ve duygusal iyileşmelerine yardımcı olmak için etkili araçlar olabilir. Bu teknikler, özellikle cinsel istismar mağduru çocuklarla çalışırken kullanılabilir (Kress ve ekibi, 2010; Kabataş ve Duyan, 2021).

Araştırma, çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesine uygunluğunu da incelemiştir. İncelenen kitapların 516'sı uygun bulunurken, 84'ü uygun bulunmamıştır. Uygunsuz kitapların başlıca sebepleri arasında, çocukların anlamlandıramayacağı düzeyde cinsellik ve şiddet içeren görseller, ölüm ve yasın normalleştirilmesi, soyut süreçlerin görünmez bir şekilde sunulması, korku öğeleri içeren hayvan görselleri ve canavarlar gibi unsurlar yer almaktadır. Ayrıca, mahremiyet ihlali ile istenmeyen dokunuşlar gibi istismar içerikleri, kitaplarda çocuklar için zararlı olabilecek unsurlar olarak belirlenmiştir.

Kitapların uygun olmama sebepleri arasında ayrıca toplumsal cinsiyet eşitsizliği içeren anne-baba rollerinin cinsiyetlerine göre belirlenmesi, göç ve savaş gibi konuların çocuklara uygun olmayan bir şekilde sunulması da bulunmaktadır. Engellilik temalarının ötekileştirici bir şekilde işlenmesi, okul öncesi yaş grubuna uygun olmayan didaktik unsurlar ve kitaplarda yer alan şiddet unsurları da bu kategoride yer almıştır.

Bu çalışma, çocuk kitaplarının sosyal hizmet ilkelerini ne ölçüde yansıttığını ortaya koymuştur. İncelenen kitaplar, toplumsal cinsiyet eşitliği, göç, engellilik ve diğer sosyal hizmet temalarını ele alırken, bazı temaların yanlış veya eksik sunumu nedeniyle çocukların yaşlarına uygun olmayan içeriklerle karşılaşması mümkündür. Bu durum, sosyal hizmet uzmanlarının çocuk kitaplarının içeriğini dikkatle değerlendirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, sosyal hizmetin güçlendirme, savunuculuk ve toplumsal eşitlik gibi temel ilkelerinin çocuk kitapları aracılığıyla daha geniş kitlelere taşınması, toplumsal farkındalığı artırabilir ve çocukların daha adil bir dünyada büyümelerine katkı sağlayabilir.

Ölüm ve Yas Kavramının İncelenmesi

Çalışma kapsamında çocuk kitaplarında sosyal hizmet bakış açısıyla “ölüm ve yas” kavramının işleyiş biçimi incelenmiştir. Sosyal hizmet bakış açısına göre travmatize edici konulardan biri olan ölüm ve yas süreci işlenirken duygu istismarına yol açmayacak, çocuğun bilişsel seviyesine uygun düzeyde sunulması, çocuğa görelilik ilkesine uygun, çocuğu konu hakkında kaygılandırmadan, günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri konular hakkında sağlıklı bilgi edinmelerini sağlayarak sunulması gerekmektedir. Aynı zamanda ölüm, yaşamın doğal bir parçası olarak anlatılmalı; kayıp ve üzüntü gibi duyguların olağan olduğu vurgulanmalı, yas sürecindeki duyguların aktarılması teşvik edilmeli ve bu sürecin kişisel bir yolculuk olduğu çocukların bilişsel seviyesine uygun şekilde anlatılmalıdır. Çalışmaya konu olan çocuk kitapları arasında ölüm ve yas süreci okul öncesi çocuğun bilişsel seviyesine uygun şekilde somutlaştırılarak “*Annemi özledim o şimdi çooook ... Yıldızlarda...*” (Sevgili Anneannem, 2016) gösterilmiştir.

Alan yazında Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşımı araştıran Yılmaz ve Yakar (2018) ölüm temasını farklı sunuş biçimlerinde çocuğa aktarılmasını incelemiştir.

Farklılıklar ve Eşitlik Kavramının İncelenmesi

Çalışma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında sosyal hizmet bakış açısıyla “farklılıklar ve eşitlik” kavramlarının işleniş biçimi ele alınmıştır. İncelenen çocuk kitaplarında farklılık ve eşitlik kavramı çocuğun anlayabileceği düzeyde aktarılmış, çocuğa görelilik ilkesine uygun olmayan içerikteki çocuk kitaplarına rastlanmamıştır. Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulaması, ayrımcılığın kimleri nasıl etkilediğini anlamayı ve aynı zamanda kişinin kendi içindeki önyargıları fark etmeyi içerir. Bu anlayış, sosyal hizmet uzmanlarına bireylerle, gruplarla ve toplumla çalışırken önemli bir bakış açısı sunar (Cankurtaran ve Beydili, 2016: 6-9). İncelenen çocuk kitaplarında sosyal hizmet değerlerinden biri olan bireyin değerlerine ve farklılıklarına saygı uygun şekilde kullanılmıştır. Kitapların konularına göre dağılımına bakıldığında ise “diğer” ve “değerler eğitimi” konusundan sonra en çok karşılaşılan kavram farklılık ve eşitliktir.

Korku Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında korku kavramı, sosyal hizmet bakış açısıyla değerlendirilmiş ve 20 adet korku içerikli kitapta çocuğa görelilik ilkesine uygun olmayan temalar ve sosyal hizmet ilkelerine aykırı ifadelerle karşılaşılmıştır. Bu kitaplar, şiddet ve korku gibi yoğun duyguları içermekte, çocukların duygusal gelişimlerine zarar verebilecek içerikler sunmaktadır. Örneğin, *Kendini Beğenmiş Timsah (2011)* adlı kitapta, "Aptal kurbağa yavrusunu yemek üzereyim" gibi korkutucu bir dil kullanılmıştır. Bu tür içerikler, çocukların korku, şiddet ve nefret gibi olumsuz duygularla tanışmalarına neden olabilir.

Çocuk kitaplarında korku, acı, şiddet, kötülük gibi unsurların fazla işlenmesi yerine, barışçıl duyguların beslenmesi ve çocukların bu duygularla büyümeleri sağlanmalıdır. Korku temalı kitaplarda, çocukların korkularıyla yüzleşip onlardan nasıl kurtulabileceklerine dair bir hikaye akışı oluşturulmalıdır. Bu, çocuklara korkularıyla başa çıkma konusunda yol gösterici olabilir ve onlara sağlıklı baş etme stratejileri kazandırabilir.

Şiddet Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında şiddet teması, sosyal hizmet bakış açısına uygun olmayan bir şekilde işlenmiş ve şiddet, hakaret, zorbalık gibi öğelerle karşımıza çıkmıştır. *Kırmızı Sarı Siyah Beyaz (2021)* adlı kitapta, "sana pis zorba... şurayı... şurayı... şurayı... hiddetle kendine birkaç tokat atar" gibi ifadeler, şiddetle mücadele etmek yerine şiddetin kendisini normalleştiren bir dil kullanmaktadır. Aynı şekilde *Cesur Terzi (2016)* adlı kitapta da fiziksel şiddet sahneleri yer almaktadır: "Dev elindeki kocaman sopayla odaya girmiş. Cesur Terzi'nin yattığını sandığı yatağa var gücüyle vurmaya başlamış." Bu tür öğeler, çocukları şiddete karşı duyarsızlaştırabilir.

Çocuk kitaplarında şiddet işlenirken, şiddetin normalleştirilmemesi, çözüm olarak sunulmaması ve barışçıl yollarla sorunların çözülmesi gerektiği vurgulanmalıdır. Şiddetin sonuçları, eğitici bir

yaklaşım ile gösterilmeli, çocukların şiddetle başa çıkma yöntemleri öğrenmelerine yardımcı olunmalıdır. Ayrıca, sosyal hizmet perspektifinden bakıldığında, şiddetin kökenleri (örneğin, öfke kontrolü, iletişim eksikliği) ve bu sorunlarla başa çıkma yolları ele alınabilir. Bu, çocukların şiddetle ilgili farkındalıklarını artırarak, onları sağlıklı duygusal başa çıkma becerileriyle donatabilir.

Toplumsal Cinsiyet Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet kavramı, sosyal hizmet bakış açısıyla ele alınmış ve eşitlikçi bir yaklaşım sergilenmiştir. Çocuk kitaplarında, toplumsal cinsiyet kalıplarına karşı bir eleştiri bulunmaktadır. Örneğin, Faso Fiso (2021) adlı kitapta, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri eleştirilmiş ve çocuklara, “kızlar kahkaha atamaz” ya da “oğlanlar dans edemez” gibi kalıplara karşı durmaları gerektiği anlatılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği, okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için büyük önem taşır. Bu yaşta, çocukların cinsiyet rollerine dair kalıp yargılarından arındırılması, onları daha açık fikirli ve eşitlikçi bireyler olarak yetiştirebilir. Kitaplarda, kız ve erkek çocuklarının farklı mesleklerde veya rollerde eşit derecede güçlü ve yetkin karakterler olarak sunulması gereklidir. Ayrıca, geleneksel "kurtarıcı erkek" ve "güçsüz kadın" temalarından kaçınılarak, her iki cinsiyetten de karakterlerin zorlukları kendi başlarına aşabilen bireyler olarak gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

İhmal ve İstismar Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında ihmal ve istismar kavramı, sosyal hizmet bakış açısıyla ele alınmış ve çocukların duygusal güvenliğini zedelemeyecek şekilde sunulmuştur. Çocuk kitaplarında, çocukların istismardan korunma yolları, “Bedenim Bana Ait” (2023) gibi kitaplarda basit ve anlaşılır bir dille aktarılmaktadır: "Birine dokunmam gerekiyorsa ama ben bunu istemiyorsam, o zaman bunu yapmıyorum. Ve şöyle diyorum, 'Hayır, sana dokunmak hoşuma gitmiyor!'"

İhmal ve istismar temalı kitaplar, çocukları korkutacak şekilde değil, onları bilinçlendirecek şekilde yazılmalıdır. Bu kitaplar, çocuklara duygusal güvenliklerini tehdit eden durumlardan nasıl korunacaklarını ve güvendiği yetişkinlere nasıl başvurabileceklerini öğretmelidir. Ayrıca, çocukların hakları ve güvende olma duygusu ön plana çıkarılmalı ve ihmal-istikrar gibi konulara yönelik çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir.

Boşanma Kavramının İncelenmesi

Boşanma kavramı, sosyal hizmet bakış açısıyla ele alınarak çocukların yaşadığı değişimlerin anlaşılmasını ve kabullenmesini sağlamak adına yazılmıştır. Çocuklar, boşanma sürecinde ebeveynlerinden birini kaybetmezler, sadece iki farklı yaşam ortamına girerler. *Annem ve Babam Ayrılıyor* (2012) adlı kitapta, çocuğun boşanmayı anlaması ve suçluluk hislerinden arınması için açık bir dil kullanılmaktadır: "Anne ve babam bunun benim suçum olmadığını söylediler. Ben iyi bir çocukmuşum ve her ikisi de beni seviyormuş ama onlar artık beraber mutlu olamıyorlarmış." Boşanma temalı kitaplar, çocukların sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için önemli bir araçtır. Bu

kitaplar, boşanmanın çocuklardan kaynaklanmadığını ve boşanmış ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı, mutlu ilişkiler kurabileceklerini vurgulamalıdır. Ayrıca, boşanma sonrası çocukların hem anne hem de baba ile zaman geçirebilmesi gibi pozitif çözümler sunulmalıdır.

Göç Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında göç kavramı sosyal hizmet bakış açısıyla ele alınmış ve sadece 2 kitapta göç konusuna yer verilmiştir. Bu durum, çocuk kitaplarında göç ve göçmenlik temalarına yeterince dikkat edilmediğini göstermektedir. Göç teması, çocuğun duygularına saygı gösterilerek ve korku ya da kaygı yaratmadan, gerçekçi bir bakış açısıyla işlenmiştir. Örneğin, *Ayrı Topraklarda Aynı Gökyüzü Altında* (2020) adlı kitapta, göç yolculuğuna çıkan çocuklar, otobüslerine binmeden önce son kez evlerine bakmaktadırlar: "Fatma ve Abdullah, kendilerini başka ülkeye götürecek otobüse binmeden önce son kez evlerine baktılar." Bu gibi örneklerde, göç ve göçmenlik temasının dramatize edilmeden, çocuğa yaşamsal bir deneyim olarak sunulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Çocuk kitaplarında göçmen çocukların entegrasyonu ve kültürel zenginlikleri vurgulayan öğelere yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Temur ve Ertem (2019), göç ve mültecilik konularının kitaplarda ötekileştirmeden, eşitlik ve dayanışma ilkeleriyle sunulması gerektiğini savunmuş, çocuk kitaplarında bu olgulara saygılı bir yaklaşım sergilenmesinin önemini vurgulamıştır. Göçmen karakterlerin toplumla uyum içinde ve katkı sağlayan bireyler olarak sunulması, sosyal hizmetin de önemli bir hedefidir.

Sosyal Hizmet Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında sosyal hizmet kavramı, özellikle koruyucu aile, evlat edinme ve tek ebeveynlik gibi süreçlerle ilişkilendirilmiştir. Sosyal hizmet temalı kitaplar, çocuğun çevresiyle uyum sağlaması ve farkındalık kazanması için gerçekçi bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Örneğin, *Sıcak Bir Yuva* (2021) adlı kitapta, koruyucu ailelik kavramı, çocuk bakış açısıyla ve duygu yüklü bir şekilde anlatılmaktadır: "Tarçın gülümsemiş, 'O zaman sizin için KUSURSUZ bir aile bulacağız' demiştir."

Çocuk kitaplarında sosyal adalet, dayanışma ve empati gibi kavramlar işlenerek, çocukların toplumsal farkındalık kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca, sosyal hizmet perspektifiyle, dezavantajlı grupların (engelliler, mülteciler, istismar mağdurları) toplumda eşit haklara sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu gruplara dair hikayelerde önyargıların yıkılması ve güçlü yönlerinin ön plana çıkarılması önemlidir. Sosyal hizmetin çocuklar aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaştırılması, sosyal sorunların çözümüne yönelik hikayelerle desteklenmelidir.

Ancak, sosyal hizmet konulu çocuk kitaplarının sayısının az olduğu gözlemlenmiştir. Bu eksiklik, sosyal hizmet değerlerinin daha fazla yayılması için önemli bir fırsat alanı oluşturmaktadır.

Değerler Eğitimi Kavramının İncelenmesi

İncelenen çocuk kitaplarında değerler eğitimi büyük bir öneme sahiptir ve sosyal hizmet bakış

açısıyla ele alınmıştır. 154 kitap, değerler eğitimi temasını işlemektedir. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklar, doğruyu yanlıştan ayırt edebilme becerisini en iyi değerler eğitimi ile geliştirebilirler. Bu beceri, çocukların karar verme yetilerini güçlendirirken, sorumluluk bilinci kazanmalarına da katkı sağlar.

İncelenen kitaplarda, hoşgörü, sevgi, saygı, arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma, insan hakları, sorumluluk bilinci, duyarlılık, tutumluluk, empati, alçakgönüllülük, dürüstlük, ahlak, merhamet gibi değerler işlenmiştir. Bu değerler, sosyal hizmetin çocuklara yönelik temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Örneğin, *Portakal Miyavladı (2019)* adlı kitapta, çocuklar sorumluluk ve duyarlılık gibi değerleri öğrenir: "Balığımı da kedimi de çok severim. Balığının yemini, kedimin mamasını, hep ben veririm."

Dirican ve Dağlıoğlu (2014) yaptığı çalışmada, 3-6 yaş grubuna yönelik resimli hikâye kitaplarında sevgi, arkadaşlık ve mutluluk gibi temel değerlerin yanı sıra cesaret, özgüven, barış gibi daha karmaşık değerlerin de ele alınmasının, çocuğun kişisel gelişimi üzerinde önemli etkileri olacağını vurgulamıştır. Bu tür değerler, çocuğun hem duygusal gelişimini hem de toplumsal farkındalık düzeyini artıracaktır.

Engellilik Kavramının İncelenmesi

Çalışma kapsamında, çocuk kitaplarında sosyal hizmet bakış açısıyla engellilik kavramı incelenmiştir. İncelenen kitaplarda engellilik temasının işleniş biçimi genellikle dayanışma ve yardımlaşma üzerine odaklanmıştır. Örneğin, *Engelliler Haftası (2013)* adlı kitapta, çocuklar engelli bireylere yardımcı olmanın ve onlarla arkadaş olmanın önemini öğrenmektedir: "Aferin Metinciğim bu davranışın çok güzel ve doğru bir davranış! Engelli insanlara yardım etmeliyiz. Onlarla da arkadaş olmalıyız." Bu tür yaklaşımlar, engellilik konusunu öğretici bir şekilde ele alırken, çocukların sosyal hayatta farkındalık kazanmasına da olanak tanır.

Ancak, engellilik ve kültürel farklılıklar gibi temaların daha kapsayıcı bir şekilde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çocuk kitaplarında engelli bireylerin sadece yardım edilen konumda olmamaları, aktif rol aldıkları ve toplumla uyum içinde yaşadıkları bir temanın işlenmesi önemlidir. Yılmaz ve Yakar (2019), Türk çocuk edebiyatında engelli imgesinin zavallı sakat imgesinden, aktif engelli imgesine doğru bir dönüşüm yaşadığını belirtmiştir. Bu dönüşüm, çocukların engelli bireylere empati duymalarını ve onların toplumsal yaşamda aktif bireyler olduklarını fark etmelerini sağlayabilir.

Diğer Başlığı Altında Ele Alınan (aile ilişkileri, didaktik-öğretici kitaplar, cinsellik vb.) Temaların İncelenmesi

İncelenen çocuk kitapları, belirlenen ana temaların dışında kalan çeşitli konuları da içermektedir. Bu konular, aile ilişkileri, didaktik-öğretici kitaplar, cinsellik, tuvalet eğitimi, hayvanlar, hayal gücü ve fantastik öğeler, sağlık ve hastalıklar, doğal afetler, tarih, çevre kirliliği, uyku öncesi kitaplar, klasik masallar, dini öğeler, mizahi anlatım, doğa-tabiat, bilmeceler, meslekler ve macera gibi geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu kitaplar, sosyal hizmet perspektifiyle değerlendirildiğinde, çocukların gelişimine farklı açılardan katkı sağlamaktadır.

Aile ilişkileri üzerine yazılmış kitaplar, aile bireyleri arasındaki sevgi, saygı ve işbirliği gibi değerleri işler. Bu temalar, çocukların sağlıklı sosyal beceriler geliştirmelerine ve daha güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Didaktik-öğretici kitaplar ise, çocuklara toplumsal değerleri ve davranışları öğretmeye yöneliktir, bu da sosyal hizmetin bireyleri toplumsal kurallara uygun bir şekilde eğitme amacını taşır.

Hayvanları tanıma ve doğa-tabiat temalı kitaplar, çevre bilinci kazandırmayı ve doğal kaynakların korunması gibi sosyal hizmetin sürdürülebilirlik ve çevre konusundaki temel ilkelerini erken yaşta öğretmeyi amaçlar. Ayrıca, hayal gücü ve fantastik öğeler içeren kitaplar, çocukların problem çözme becerilerini ve empatik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Tarih ve dini öğeler üzerine yazılmış kitaplar ise kültürel mirası ve dini değerleri öğretirken, toplumsal barış ve hoşgörü anlayışını geliştirebilir. Mizahi anlatım ve macera kitapları, çocukların duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar ve onlara karşılaştıkları zorluklara karşı direnç kazandırabilir. Meslekler ve bilmeceler gibi temalar ise çocuklara toplumdaki farklı meslekleri tanıtmak ve çeşitli kariyer seçenekleri hakkında bilgi sağlamak açısından faydalıdır.

Bu temalar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine, toplumsal değerleri öğrenmelerine ve çevreye duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar.

Sonuç

Bu çalışmada, İstanbul'daki 6 çocuk kütüphanesinde bulunan 0-6 yaş grubuna yönelik 600 çocuk kitabı, sosyal hizmet perspektifiyle incelenmiştir. Çalışma, toplumsal cinsiyet, ölüm/yas, farklılıklar, korku, şiddet, ihmal/istismar, göç, engellilik ve değerler eğitimi gibi sosyal hizmetle ilişkili temaların çocuk kitaplarındaki sunumlarını değerlendirmiştir. Sonuçlar, bu kitapların çocukların toplumsal farkındalık ve sosyal değerler kazanmasında önemli bir rol oynadığını, ancak bazı temaların yüzeysel işlendiğini veya olumsuz bir şekilde sunulduğunu ortaya koymuştur.

Toplumsal cinsiyet eşitliği genellikle geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirirken, göç ve mültecilik gibi hassas konular yeterince ele alınmamıştır. Şiddet, korku ve ihmal gibi temalar da bazı kitaplarda çocukların bilişsel seviyelerine uygun şekilde sunulmamış ve çözüm odaklı bir yaklaşım eksik kalmıştır. Engellilik, farklılıklar ve değerler eğitimi ise çocukların empati geliştirmelerine katkı sağlasa da çoğunlukla yüzeysel ele alınmıştır. Ayrıca, boşanma ve aile dinamikleri gibi konularda çocukların duygusal güvenliğini destekleyecek bir anlatım tarzına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışma, çocuk kitaplarının sosyal hizmet kavramları açısından daha kapsamlı bir şekilde zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kitap içeriklerinin, çocukların empati, sorumluluk ve toplumsal duyarlılık gibi beceriler kazanmalarını destekleyecek şekilde iyileştirilmesi önerilmektedir. Özellikle hassas temalar, çocukların anlayabileceği bir dil ve umut verici bir perspektifle sunulmalıdır. Bu sayede, toplumsal cinsiyet eşitliği, göç, engellilik gibi konular daha empatik ve bilinçli bir şekilde ele alınabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Çalışma, yalnızca İstanbul'daki 6 kütüphaneye odaklanmış olup, Türkiye genelinde daha geniş örneklem kullanılarak genellenebilirlik artırılabilir.
- 0-6 yaş dışında farklı yaş gruplarına yönelik kitapların da incelenmesi gereklidir.
- Sosyal hizmetle ilgili temalar içeren kitap sayısının artırılması ve şiddet, korku gibi temaların çocukların gelişim seviyesine uygun olarak ele alınması önemlidir.
- Sosyal hizmet uygulamalarında kullanılacak çocuk kitaplarının yazılması ve bu kitapların öğreticilik kapasitesinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Ebeveynler ve eğitimciler için çocuk kitaplarının doğru seçimi konusunda eğitimler verilmesi, kitap seçim kriterlerinin belirlenmesi önemlidir.
- Göçmen, mülteci, engellilik ve toplumsal cinsiyet eşitliği gibi temaların daha kapsayıcı ve empatik bir şekilde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuç olarak, çocuk kitaplarının içerik ve temaları, sosyal hizmet perspektifinden daha fazla güçlendirilerek, çocukların toplumsal farkındalık kazanmaları ve empati becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte, sosyal hizmetin temel ilkeleri ile çocuk edebiyatının entegrasyonu, toplumsal değişim ve dönüşümde önemli bir araç olacaktır.

Kaynakça

- Akgün, E. Karaman Benli, G. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarla Bibliyoterapi: Bir Uygulama Örneği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11.
- Arslan Çoşar, Ş. (2018). Türk Dil Kurumu'nun ilköğretim okulları için yayınladığı Türkçe sözlüğünün toplumsal cinsiyet açısından analizi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, G. Kargın, T. (2021). Öğretmenlerin Kitap Önerisinde Kullandıkları Ölçütlerin Çocuk Edebiyatının Temel İlkelerine Göre İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35 (4), 567-588.
- Aydın, İ. Öksüz, A. (2021). Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (25). 579-619.
- Başaran, M. Çelik, N. Güngör Aytar, A. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarının Olumsuz Öğeler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41 (2). 1247-1272.
- Batgi, G. (2019). Masallar ve toplumsal cinsiyet: cinsiyet rollerinin inşası. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batmaz, Ö. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Bir Bakış. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (1). 1-18.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: Zorunlu göç öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 8 (14).

- Burç, B. (2013). Rıfat Ilgaz'ın "Bacaksız'ın Başından Geçenler" Adlı Hikâye Serisindeki Eserlerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Cankurtaran, Ö. Beydili, E. (2016). Ayrımcılık Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulamasının Gerekliği Üzerine. Toplum ve Sosyal Hizmet. 27 (1). 145-160.
- Cunningham, H. (2005). Children and childhood in western society since 1500. Pearson Education.
- Demir, G. (2022). Tarihsel Süreçte Bibliyoterapi ve Kütüphanelerin Bu Süreçteki Yeri. Bilgi Yönetimi, 5 (2), 302-321.
- Düzyol, E. Gülüm, Z. Korkmaz, Ö. Ün, Ş. I. (2021). 5-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarındaki Resim ve İçerik Öğelerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Sosyal-Duygusal Alan Kazanım ve Göstergeler Açısından İncelenmesi. Türk Kütüphaneciliği. 35 (2). 249-273.
- Elkatmış, V. Turan, L. (2023). Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması ile Karşılaşan Çocukların Engelliliği Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 11 (1). 64-83.
- Genç, Y. (2018). Aile ve Çocukla Sosyal Hizmet Ders Kitabı. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gilbert, N. Parton, N. Skivenes, M. (2009). Child protection systems: International trends and orientations. Oxford University Press.
- Gönen, M. Uygun, M. Erdoğan, Ö. Katrancı, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi. 42 (196). 258-272.
- Gönen, M. Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. Çocuk Edebiyatı (1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gümüsoğlu, F. (2016). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. Toplum ve Demokrasi Dergisi. 2 (4). 39-50.
- Humphries, J. (2010). Childhood and child labour in the British Industrial Revolution. Cambridge University Press.
- International Labour Organization (ILO). (2017). Ending child labour by 2025: A review of policies and programmes. Retrieved from <https://www.ilo.org>
- Kabataş, B. Duyan, V. (2021). Doğrudan Sosyal Hizmet Uygulamalarında Hikâye ve Masallar. Sosyal Çalışma Dergisi. 5 (2). 146-170.
- Kaynak, D. Aktaş, E. (2017). Okul Öncesi Hikâye ve Masal Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Roller. Ekev Akademi Dergisi. (72). 67-86.

- Koç, M. (2002). Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1 (12). 287-304.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi Eğitime Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Bulunması Gereken Temel Özellikler Açısından İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 14 (2). 243-254.
- MEB. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). MEB Yayınları, Ankara.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. Cankaya University Journal of Arts and Sciences, 1 (7). 133-150.
- Özen, B. (2022). Savaş ve Göç Gibi Travmatik Konuları Ele Alan Resimli Çocuk Kitapları. İmgelem. 6 (11). 517-538.
- Öztürk, G. M. Feyman Gök, N. (2021). Erken Çocukluk Dönemine Ait Resimli Çocuk Kitaplarında Cinsel Eğitim Unsurlarının İncelenmesi. Yaşadıkça Eğitim. 35 (2). 403-419.
- Öztürk, M. Giren, S. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarındaki Korku ve Şiddet Öğelerinin İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 5(4).
- Pilav, S. Orhan, M. (2020). 6 – 12 Yaş Grubu TÜBİTAK Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Yönünden İncelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 18 (3). 434-453.
- Reynolds, L. (2019). Children's Literature as a Catalyst for Social Change. Senior Theses, 289.
- Save the Children. (1924). Geneva Declaration of the Rights of the Child. Save the Children Fund.
- Sever, S. (2006). Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sezer, K. (2020). Çiğdem Kaplangı'nın Çocuk Kitaplarının Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi. 5 (2). 347-359.
- Şahin, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarın Olarak Resim. Turkish Studies (Elektronik), 1309-1324.
- Temur, M. Ertem, İ. S. (2019). Çocuk Edebiyatında Göç ve Göçmenlik. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi. 9 (2). 451-466.
- Trattner, W. I. (1999). From poor law to welfare state: A history of social welfare in America. Simon & Schuster.

Tuncer, B. Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Türkiye’de Uygulanan Programla Karşılaştırılması. *International Journal Of Field Education*. 1 (2). 39-58.

Türkarlan, D. N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 11 (11). 99-108.

Ülker-Erdem, A. Aydos, E. H. Çoban, A. (2017). Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Olumsuz Duygular ve Karakterlerin Kullandığı Baş Etme Stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (2). 914-931.

UNICEF. (1946). The establishment of UNICEF: Supporting children worldwide. Retrieved from <https://www.unicef.org>

UNICEF. (2021). State of the world's children report. Retrieved from <https://www.unicef.org>
United Nations General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from <https://www.ohchr.org>

Veziroğlu Çelik, M. Gönen, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki Kazanımlara Uygunluğunun İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37 (163). 226-238.

Yakar, Y. M., Yılmaz, O. Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 3 (1). 56-76.

Yalçın, S. K. Şengül, M. (2004). Dede Korkut Hikayelerinin Çocuk Eğitimi Açısından Öne Sürdüğü Değerler ve Ortaya Çıkarmak İstedığı Tip Üzerine Bir Değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 209-223.

Yılmaz, O. Yakar, Y. M. (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*. 3(6). 29-42.

Yolcuoğlu, İ. G. (2010). Çocukların İhmal-İstismara Uğramasında Aile ve Çocuklara Yönelik Risk Faktörleri ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 21(1). 73-83.

Yücel Çetin, D. Mangır, M. (2020). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Algısının Dile Yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9(1). 166-187.

Zigler, E. Styfco, S. J. (2010). *The Head Start debates*. Brookes Publishing.

Güç İlişkileri Bağlamında Maarif Modeli¹

Nejla KURUL²

Gönderilme Tarihi: 14.12.2024

Kabul Tarihi: 26.12.2024

Eğitimin Durumuna İlişkin Bir Giriş

Toplumsal alanda bir şeylerin anlamı, o şeye egemen olan güçlerle anlaşılıyor. Ancak o gücün, üzerinde egemenliğini kurmaya çalıştığı şeylerin de bir gücü var. Bu nedenle şeyin kendisi de tarafsız değil ve o an için egemen olan güçle az ya da çok yakınlık içinde olabilir ya da kaçış çizgileri örerek güçten çok uzak da durabilir. Her güç, gerçekliğin bir miktarının ele geçirilmesi, tahakküm altına alınması ve kullanılmasıdır. Eğer bir şeyin hangi güç tarafından ele geçirildiğini, sarıldığını, kullanıldığını ya da hangi kuvvetin ifade edildiğini bilmiyorsak o şeyin anlamını hiçbir zaman bilemeyiz. Bu bağlamda Maarif Modeline de güç ilişkileri zemininden yaklaşılarak anlamaya çalışmak yararlı olacaktır.

Eğitim alanında, eğitimin bileşenlerinin çok da farkına varamadıkları öz güçleri dışında etkili olan en önemli örgütlü bürokratik-makinesel güç, hareketi başlatan ve tamamlatan siyasal iktidardır, devlettir. Ancak siyasal iktidarın eğitim alanında yapıp ettikleriyle ortaya çıkan sonuç hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından vahimdir. Genel bir kanaate göre pek çok toplumsal alan gibi bir kamu hizmeti olan eğitim ciddi bir çöküşle karşı karşıyadır. Bu görüşü destekleyen çok sayıda kanıt bulunuyor. Bu problemi kısaca nasıl ifade edebiliriz? Bu cümleyi kurmanın bir genellemeye ulaşmaya çalışmanın güç olduğu da açık! Ancak bir eğitim problemi var ve bu problemi tanımlayarak yazımızı ilerletmeliyiz. Yoksa yazıya başlama ve bitirme gücünü kendimizde bulamayız.

Eğitim bir kavram, kavramın içinde ondan etkilenen eğitimin bileşenleri var, bunları eğitimin güçleri olarak da görebiliriz: güç olarak öğrenciler, bir güç olarak öğretmenler, bir güç olarak veliler ve diğer kesimler. Eğitim kavramı, her bileşenin bakış açısından farklı bir anlam kazanıyor. Yine eğitim yoluyla çocukları ve gençleri etkilemek isteyen siyasal iktidar, siyasal partiler, tarikatlar, cemaatler ve diğer çeşitli toplumsal baskı grupları, kitle iletişim araçları ve diğer etkiler ve güç kaynakları var. Çocuklar ve gençler böyle çok yönlü, boyutlu karmaşık bir etki alanları, güçler ile karşı karşıyalar!

Sorunu ifade eden cümlelerimizi kurmayı deneyelim! Eğitim sisteminde, canlı, özgür, sevinçli ve üretken bir eğitim yaşamı inşa edilebilir, hareketi başlatan ve sonlandıran güç olabilirler, öğrenciler, öğretmenler, eğitim emekçileri bu şenlikli okullarda öğrenmenin ve yaşam deneylerinin heyecanını yaşayabilir ve yaşatabilirler. Ancak milyonlarca çocuk ve gencin büyük bir kısmı okullarda, bilimden, sanattan, özgürleştirici eğitim politikalarından ve sevgi üreten, kendilerini değerli gördükleri demokratik bir iklimden uzaklaştırılıyorlar. Eğitimin bileşenleri, Maarif Modeli gibi sahte özgürlük vaadi ve pratikleriyle özgürlüklerini kaybettikleri, ayrımlar, hiyerarşiler, eşitsizlikler üreten bir yolculuğa çıkarılıyorlar.

Okullar kamusal niteliğini yitirdikçe, baskı ve tehditlerle eğitimin taban güçleri geri çekildikçe, eğitim iktidarın bir denetim ve disiplin alanı haline getiriliyor! Milyonlarca çocuğun ve gencin okula geldiği, aynılaştırıcı bir eğitime tabi tutulduğu ve okul sonrası evine döndüğü, öldüren bir

¹Bu yazıya atıfta bulunmak için: Kurul, N. (2024). Güç İlişkileri Bağlamında Maarif Modeli. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), Ss. 72-83. ISSN: 2980-0439.

²Prof. Dr. Ankara Dayanışma Akademisi. nejlakurul@hotmail.com. ORCID: 0009-0009-6187-1700.

rutine, denetime, iktidar kodlarına tabi tutulduğu bir halden söz ediyoruz! Bu olguyu bir tür sivil ölüm olarak da niteleyebiliriz, canlının canlılığını yitirmiş maddeye nitel ve nicel olarak dönüşmesi, sivil ölüme yakın bir şey. Bu süreç sadece öğrenciler için değil, öğretmenleri de kuşatıyor. Eğitim bir iletişim ve etkileşim süreci, aynılaştırıcı sessizliğin ve suskunluğun karşısında öğretmenler, öğrenciler ve veliler ne yapabilirler? Hele kendileri de iktidar aygıtı tarafından kapılmaya çalışırken.

Eğitim alanında siyasal iktidarın felsefesi ile kamusal, laik ve bilimsel eğitimi içeren ve yüzyılın geleneğini içinde taşıyan eğitim pratiğinin birbiri ile ciddi bir gerilim yaşadığı bir dönemin içindeyiz. Eğitim alanı, çocukları ve genç bedenleri etki altına almak yönünde işleyen politik bir alan olduğu için eğitimi bir güç mücadeleleri alanı olarak ele almamız gerekiyor. Çocuklar ve gençler iktidarın “makbul yurttaşları” olarak siyasal iktidara boyun eğen, “iktidarın gözü”ne bakarak davranışlarını iktidara göre düzenleyen kişiler olarak mı yetiştirilecektir? Yoksa “aklını kullanmaya cesaret eden”, duygularını ifade edebilen, eleştirel ve sorgulayıcı, yaratıcı kişiler olarak mı yetiştirilecektir? İktidarın olduğu her yerde ikilik oluşturan bu sorularla karşı karşıya kalırız. İktidarın arzu ve istekleri mi yoksa tüm çoğulluğumuz içinde kendimizin arzu ve istekleri mi?

Siyasal iktidarın ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim pratiğini kendi istekleri doğrultusunda dönüştürmek için ciddi bir çaba içinde olduğunu gözlemliyoruz. Okulların dinci vakıf ve derneklere açılması, haftalık ders çizelgelerinin demokratik katılım sağlanmaksızın değiştirilmesi ve eğitimin laiklikten uzaklaştırılması, dinselleştirilmesi, Maarif Modeliyle bu dönüşümün tüm ders içeriklerine, ders kitaplarına, öğretmen davranışlarına yansıtılmaya çalışılması, okul yöneticilerinin yeterliklerine göre değil, siyasal iktidara yakınlığına göre seçilmesi, siyasal iktidarla kurulan ve 22 yıl içinde yetkili sendika haline getirilen sendikamsı yapıların okul müdürleri eliyle okulda hakimiyet kurması olup bitenin sadece birkaç örneğidir.

Eğitim Programlarının İşlevi Nedir? Nasıl Çalışır?

Eğitim programı dersliklerdeki sürüp giden eğitim yaşamının, öğretmen anlatılarının, birlikte yaşamın, ders amaçları, içerikleri ve ölçme ve değerlendirmelerinin genel çerçevesini çizer. Eğitim fakültelerinin programlarını etkiler. Öğretmen istihdamını hem nicelik hem de nitelik olarak belirler. Bu programlar öğretmen işsizliğinin hangi dallarda artacağını veya azalacağını etkiler. Öte yandan eğitim sistemi içinde kimi derslerin öğretmenlerine gereksinme kalmaz, kimi derslerin öğretmenlerinin ders yükü artar, bunun da ek ders ücretlerine anlamlı yansımaları olur. Eğitim programlarının değişimi demek tüm ders kitaplarının yeniden yazılması demektir; ders kitaplarının yazımı ve basımı doğrudan ve dolaylı vergilerimizin yazarlara ve yayınevlerine transferine yol açar.

Genel anlamda eğitim programları, öğrencilerin ‘neyi bilip neyi bilmeyeceğini’ neyin yasını tutup neyin yasını tutmayacağını, neye sevinip kutlayıp neye kayıtsız kalacağını çerçevesini çizen

resmi, yazılı ve idealize edilmiş metinlerdir. Ancak okul yaşamı bu metinlerden hep daha fazlasıdır. Eğitim yaşamı farklı dinamiklerden etkilendiği için okulların ve çevresinin toplumsal sınıfsal karakterine, kültürel dinamiklerine göre bu programlar hayata geçirilebilir ya da tüm yönleriyle uygulamaya geçirilemeyebilir. Bu programlar her zaman daha keskin örtük, gizli ve informal programların da yolunu açar, “Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum” (ÇEDES) protokolleri gibi. Eğitim programları yoluyla egemen anlayışa göre “istendik davranışlar” geliştirilmek istenir. Peki kimin isteklerine uygundur bu davranışlar? Kuşkusuz iktidarın... Ancak eğitim yaşamı her zaman iktidarın isteğine göre akıp gitmez!

Yurttaşların demokrasiyi içselleştirme ve insan hakları ile yine ülkenin toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişkinlik düzeyine göre eğitim programlarının hazırlık süreçleri ve niteliği değişir. Yani eğitim programları iktidarın siyaseten benimsediği tek tip insan yetiştirme düzenini, yukarıdan aşağıya, toplum mühendisliği yoluyla aynılaştırıcı (Başkası ve Öteki yoktur) süreçlerle oluşturabilir. Otoriter ülkelerin tercih ettiği model, yöntem budur. Öte yandan eğitim programları farklı düşünceleri, yaşam biçimlerini, toplumun çoklu ve çoğul dinamiklerini görerek okul bileşenlerini, özellikle mesleki özerklik bağlamında öğretmenleri, eğitim sendikalarını, veli derneklerini, üniversiteleri, hatta öğrencileri karar ve uygulama sürecine içererek aşağıdan demokratik bir anlayışla da hazırlanabilir. Kısaca şunu ifade edebiliriz, “bana eğitim programlarından söz edin, size nasıl bir ülkede yaşadığınızı söyleyeyim.” Baştan belirtelim ki Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli birinci anlayışın, ürünüdür, otoriterdir. İktidarın ileri sürdüğünün aksine “tek tipçi, yasaklayıcı, katı ve ideolojik bir programdır.

Ancak otoriter anlayışın okul düzeyinde, yani saha da her zaman bir karşılığı yok. Çünkü anlamak için okullarda, eğitim sürecinin içinde yaşamak gerekir. Siyasal iktidarın gürlemesi okullara titreşimler olarak yansır. Eğitim programları yaşamdan kopuk olursa okullarda iktidarın sesi duyulmaz. İktidar, eğitim programlarının yenilenmesi iddiasıyla sadece varlığını bir kez daha geçici bir süre hissettirir. Bu program öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek gereksinimlerinden uzaktır. Öğrenciler “sınıflar kalabalık” diyor, Bakanlık yeni okul yok, eğitim yatırımlarını azaltacağım, ama size “değerler eğitimi” vereceğim diye karşılık veriyor! Öğrenciler bir öğün ücretsiz öğle yemeği ve içme suyu talep ediyor, MEB onlara bir eğitim programı sunuyor. Yolsuzluk, yasaklar, yoksulluk zirve yapıyor, ülke ciddi çoklu krizin içinde, MEB “iyi düşünelim iyi olalım!” diyor, alın size “değerler eğitimi” diyor. Kamusal tartışma yürüten bazı akademisyenlerin ifade ettiği gibi “Maarif modeli anlaşılmıyor, karmaşık, telkinci, buyurgan, sadeleşme değil bir yoğunlaşma var, çok karışık, öğrencinin yaşını ve gelişim düzeyini, dersin niteliğini göz ardı etmiş, şabloncu, kopyacı” gibi nitelemelerle anılıyor.

Karşılaştırmalı Araştırmaların Arayışı ve Maarif Modeli Kavramı

Bağımsız bir araştırmacı, diyelim ki farklı bir ülkeden bir eğitim araştırmacısı, Türkiye’nin eğitim programları için izlediği eğitim felsefesini öğrenmek üzere yola çıksa nasıl bir yol izler? Bu bilgiye, bilgi ve iletişim çağında, internet üzerinden ulaşır diye düşünürüz (MEB, <http://tymm.meb.gov.tr>)

Bu durumda arama motorunda tarayacağımız sözcükler nelerdir? “MEB, eğitim programları” yazdığımızda Bakanlık sayfası açılıyor ve öğretim tür ve düzeylerine göre ders adları ile karşılaşıyoruz. “MEB, eğitimin felsefesi” diye aradığımızda MEB il müdürlüklerinin vizyon ve eğitim felsefesi tanımlarını buluyoruz. “MEB’in eğitime dair temel düşünceleri” diye arama yaptığımızda yasaları buluyoruz, ilk karşılaştığımız yasa, Milli Eğitim Temel Kanunu. Yani ortak kavram havuzu içinde yer alan kavramlarla tarama yapıldığında verili Bakanlığın açık ve seçik eğitim felsefesine ulaşamıyoruz.

Bu durumda biri, araştırmacıya “maarif modeli” kavramını söylemeli! Böylece, sözünü ettiğimiz araştırmacı, özellikle Bakanlığın yaşama geçirmeye zorladığı “Maarif Modeli” kavramlarını tarama yapmak üzere kullanmazsa bilgiye erişemez. 20 milyona yakın çocuk ve gencin bu günlerde karşı karşıya kaldığı eğitim felsefesini anlamak için araştırmacılar, eğitim felsefesini değil de “maarif modeli” kavramını kullanmak zorunda. Ortak bir dil ve kavram seti yoluyla anlaşmak önemli ancak Bakanlık ortak alan alandan kaçarak farklı kavram setlerini bizlere dayatıyor. Böylece eğitim biliminin evrensel diyebileceğimiz kavramlarından, ortak dil belleğimizdeki kavram şemalarından ayrılmış oluyoruz.

Bu paragrafla “Türkiye Yüzyılı için Bakanlık yeni bir kavram üretmiş, ne var bunda, felsefe yeni kavramlar üretmelidir” diyenler olabilir. Bu durumda kendilerine üretilen kavramın yeni olmadığını yüzyıl öncesinin kavramı ve içeriğinden söz edildiği cevabını verebiliriz. Yüzyıl öncesine ait bir geçmişin “tekrarı” ile 21. Yüzyılın gerçekliği içinde kurulmaya çalışılan bir kavram seti ile karşı karşıyayız. Ancak bunu bir yenilik, bir yaratım olarak değil, bir kopya olarak değerlendirebiliriz, üstelik ana akım eğitim bilimlerinden beslenmiş bilgi kategorilerinin içine kısmen sızdırılmış, kısmen açıkça yerleştirilmiş İslam-Türk sentezci bilgi kategorileri ve uygulamalar. Kötü bir kolaj ile karşı karşıyayız!

Maarif Modeli Eğitim Yaşamına Nasıl Girdi?

Türkiye genelinde 20 milyona yakın öğrenciyi ve bir milyonun üzerinde öğretmeni etkileyen eğitim programları, kısaca ‘müfredat’ Milli Eğitim Bakanlığı’nın bir kaç sahte katılım gösterisiyle yukarıdan aşağı, sekter ve otoriter bir yaklaşımla değiştirildi. Üzerinde yıllardır çalışıldığı açıklanan bu değişimin en son sürükleyicileri Saray’ın desteğiyle Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin ve bağlantılı tarikat ve cemaatler oldu.

Anımsayalım, siyasal İslamcı siyasetçilerin çok övündükleri iki okul türü vardı, kamusal eğitim içinde imam hatip ortaokul ve liseleri ile özel sektörde Gülen Cemaatinin okulları. Sayısı 1000’i aşan Gülen Cemaati okullarını ve cemaate ait 15 vakıf üniversitesini 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sonrasında siyasal iktidar kendisi için tehlike olarak görerek kapattı, ancak eğitimin özelleştirilmesinden hiç vazgeçmedi. Kamuoyu da eğitimin neden özelleştirilmemesi gerektiğini pek az tartıştı. Şimdilerde özelleştirmelerin yol açtığı olumsuz etkileri yoğun biçimde yaşıyoruz. Eğitimde bir boyutu ile özelleştirmenin olumsuz sonuçlarını Gülen Cemaati okullarında gözledik.

Sağlıkta özelleştirmeyi ise, kimi özel hastanelerdeki çürüme ve yoğun bakımda para için ölüme terkedilen bebek ölümleri ile karşılaştığımızda gördük. Kamu hizmetlerinin üretiminin “özel ellere” bırakılmasının acı sonuçlarını hem sağlık hem de eğitim alanında gözlemekteyiz (rutine, denetime, iktidar kodlarına tabi tutulduğu bir halden söz ediyoruz! Bu olguyu bir tür sivil ölüm olarak da niteleyebiliriz, canlının canlılığını yitirmiş maddeye nitel ve nicel olarak dönüşmesi, sivil ölüme yakın bir şey. Bu süreç sadece öğrenciler için değil, öğretmenleri de kuşatıyor. Eğitim bir iletişim ve etkileşim süreci, aynılaştırıcı sessizliğin ve suskunluğun karşısında öğretmenler, öğrenciler ve veliler ne yapabilirler? Hele kendileri de iktidar aygıtı tarafından kapılmaya çalışırken., Erişim Tarihi: 14 Aralık, 2024).

İktidarın övündüğü ikinci okul türü ve düzeyi olan imam hatip ortaokulu ve liselerinin ve öğrencilerin sayısı hızla artsa da bir sınıra dayandı. Ayrıca imam hatip ortaokulları ve liseleri ile diğer okullar arasındaki ‘başarı’ farkı imam hatip okulları aleyhine hiç kapanmadı. İmam hatip ortaokulları ve liselerine devam eden öğrencileri bir yandan öte dünyacı, sırtını yeryüzüne dönmüş çocuklar olarak yetiştirmek isteyeceksiniz, öğrencilerin bedenlerindeki sevinci yok edeceksiniz, içinde devindiği yaşamı değersizleştirecek, bu yaşamı küçümseteceksiniz, bir yandan da ulusal ve uluslararası merkezi sınavlarda bu çocuklardan yüksek başarı bekleyeceksiniz! Böyle bir şey olabilir mi? Bu ancak hem bu dünya hem de öte dünya diyen bir avuç ayrıcalıklı imam hatip liselerinde olabilir. Bu nedenle imam hatip liseleri arasında da büyük eşitsizliklerin olduğunu ekleyelim.

Maarif Modeli ile siyasal iktidar hedefini çok büyüttü, kapsam alanını genişletti. Maarif Modeli ile MEB imam hatip ortaokul ve liseleri ile sınırlı değil, tüm eğitim sistemini, tüm öğrencileri ve öğretmenleri hedefliyor. Siyasal İslamcı, Türkçü, erkek egemen ve doğa karşıtı, ‘yerli ve milli’ bir sistem’ vaadiyle tüm eğitimi makro düzeyde kuşatmak istiyor. Ancak eğitim yaşamının gerçekleri, okul düzeyinde mikro alanlarda olan bitenlerle yukarıdan belirlenmiş³ amaçlar her zaman örtüşmeyebilir, çoğu zaman örtüşmez. Bürokrasinin soğuk yüzü, okulun gündelik yaşamında karşılık bulmayabilir. Eşitlikçi ve özgürlükçü eğitim mücadelesi de hem makro hem de mikro alanlarda yaşamın bir parçası haline gelebilir, gelir.

Maarif Modelinin Niteliği

Maarif Modelinin temeli, 12 Eylül askeri darbesi ile ve özellikle AKP-MHP iktidarı döneminde atılmıştı zaten, şimdi çatı ve dış cephe inşa ediliyor. Sadece kısa bir süre önce olup bitenlere bakalım. Milli Eğitim Bakanlığı 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılına başlamasına bir hafta kala Haftalık Ders Çizelgesini hiçbir kamusal, demokratik tartışma yürütmeden zorla uygulamaya geçirmişti anımsayacağınız üzere. Ders çizelgesini inceleyenler şu cümleyi ifade etmeden edemediler. Laiklik ilkesi adeta rafa kaldırılmış! Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Anayasa Mahkemesi’nin aleyhte kararlarına karşın Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ek olarak “Din, Ahlak ve Değer” seçmeli ders grubundan (5 ders) en az bir ders alma zorunluluğu getirilerek ‘zorunlu seçmeli’ (!) derslerin sayısı eğitim tarihinde zirveye ulaştırılmıştı. Kur'an-ı

Kerim, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dinî Bilgiler, Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler, Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi dersleri ortaokul programları içine yerleştirilmişti. Talim ve Terbiye Kurulu'na göre “Öğrencilerin “İnsan, Toplum ve Bilim”, “Din, Ahlak ve Değer” ile “Kültür, Sanat ve Spor” seçmeli ders gruplarının her birinden her yıl en az birer ders seçmesi zorunludur.”

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı arasında imzalanan Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum” kısa adıyla ÇEDES pek çok kentte uygulamaya geçirilmişti. Dolayısıyla, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli zaten uygulanmaya başlatılmıştı, hatta yeni eklenen derslerin ders kitapları bile hazırlanmadan yangından mal kaçıran gibi pratiğe geçirilmişti. Bu nedenle yeni program modeli için “MEB’in ne söylediğine değil, ne yaptığına bakalım” diyoruz. Disiplin toplumundan denetim toplumuna geçişin işaretleri çok açık! Okullar kapalı kutular değil, korporasyonlarla eğitim yönetiliyor. AKP il ve ilçe örgütleriyle itilen şikâyetçi veliler, Diyanet İşleri Başkanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, dinci Tarikat ve cemaatlerin vakıf ve dernekleri, iktidarın elinin altındaki eğitim sendikaları birlikte çalışıyorlar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’i eğitim programı taslağının hazırlanmasına ‘yetkili’ sendika dışında sendikaların katılımı yok. Siyasal iktidarın eliyle kurulmuş ve ‘yetkilendirilmiş’ olan ve iktidarın arka bahçesi olarak çalışma yürüten sendikanın karar süreçlerine katılımının bir yandan demokratik olmadığı, diğer yandan da yetersiz olduğunu söylemek gerekiyor. Demokratik katılım süreçleriyle hazırlanmamış bir eğitim programının “tartışmaya açılması ve bunun için de bir hafta gibi çok kısa bir süre verilmesi de “sahte katılımcılık” anlayışının bir yansıması aynı zamanda. Bu savımızı doğrulayan gelişme Eğitim Bir Sen’in internet sayfasında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Müfredat Taslağı Değerlendirmemizi Tamamladık!” manşetli paylaşımıdır:

“...2018 yılından itibaren kullanılan mevcut öğretim programlarını değerlendirdiğimiz “Öğretim Programlarının Değerler Yönünden İncelenmesi: Tespit ve Öneriler” raporumuzu 2023 yılı Kasım ayında Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileriyle, 25 Nisan 2024 tarihinde ise kamuoyuyla paylaştık. Ders kitaplarına yönelik incelemelerimizi ve analizlerimizi içeren “Ders Kitaplarının Değerler Yönünden İncelenmesi: Tespit ve Öneriler” isimli raporumuz da tamamlanmıştır.” (<https://www.ebs.org.tr/haber/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-degerlendirmemizi-tamamladik/6071>).

Eğitim programlarını incelerken sadece “değerler” konusuna odaklanılmış olmasının da konuya ne denli dar bir zeminden bakıldığını açıkça ortaya koyuyor. Bir sendika “değerler” dışında bir şey söyleyemez mi? Sendikanın iddiasına göre İslami düşüncenin değerleri dışında başka bir değer yok! Sıkça kullandığımız, duyduğumuz eşitlik, adalet, özgürlük, demokrasi, cumhuriyet, dayanışma, laiklik, barış, insan hakları gibi ortak değerler yok! Özet olarak usul açısından son derece sorunlu bir program ile karşı karşıyayız. Eğitim programına eğitim fakültelerinin hangi düzeyde destek verdiğini bilmiyoruz ancak fakülte kurulları ve üniversite senatoları sessiz, yine dilsiz, duymuyor ve görmüyor!

Şimdi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hazırlık sürecine yeniden dönelim. Bakanlık 10 yıldan beri bu modelin hazırlık çalışmalarının sürdüğünü ifade ediyor, bu kadar uzun süreli bir çalışmanın sonunda ortaya çıkan metin “dağ fare doğurdu” denilecek nitelikte. Katılımdan ve kamusal tartışmalardan uzak, hazırlığının kapalı olarak yapıldığı anlaşılan bu taslak programı kimlerin, hangi akademisyenlerin hazırladığı belli değil! Ortaya çıkan metne Bakanlık ve ‘yetkili sendika’ dışında sahip çıkan yok!

Model, en azından iki katmanlı (dilimli) bir model yapısı ile oluşturulmuş: İlk olarak ana akım neoliberal bir eğitim yaklaşımının olduğu bir katman, ikincisi ise tehlikeli, tuzak ideolojik eklemelerin yapıldığı milliyetçi-muhafazakâr, cinsiyetçi bir katman. İlk katman için ana akım eğitim bilimcilerin ve öğretmenlerin çalıştığı anlaşılıyor, ikinci katmanında ise AKP-MHP iktidarının ideologları çeşitli eklemeler yapmışlar.

Eğitim programları ve öğretim alanındaki akademisyenlerin bazılarına göre Tasarım ile Öğrenme (Understanding by Design, UbD) adlı bir modelden yararlanılmış olup bir program geliştirme yöntemi değil modelidir. İnternette hızlı bir tarama yaptığınızda bu modelle ilgili olarak akademik çalışmaların bir hayli çok olduğunu görüyorsunuz: Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak (Akbaş, 2023): Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım Milli Eğitim Bakanlığının ideolojik hedefleriyle oldukça uyumlu gözüküyor. İlerlemeci değil, geriye doğru bir tasarım modelinden yararlanılmış bu durumda: 1) anlama ve öğrenme aktarımı için öğretme ve değerlendirmeye odaklanmak ve 2) müfredatı bu uçlardan “geriye doğru” tasarlamak. Modelin “geriye dönük” yaklaşımına uygun biçimde ortak metinde yer alan sözcük dizileri ile karşılaşıyoruz: “Köklerden geleceğe!” “Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır.” “Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen bu süreçte temeli milletimiz oluşturur.”

Maarif Modelinin Yol Açtığı Şiddet!

Düşüncenin şiddeti, ilerletici ve geriletici anlamda nasıl işler? Kimi düşünceler verili olana uyguladıkları ilerletici güçle, şiddet etkisi ile yeniliği, özgürleştirici, eşit ve adil olanı ve nihayetinde özgürleştirici hareketi açığa çıkarırlar. Kimi düşünceler de akıp giden yaşamın önüne ölümden yana kavramlar dizer, çitler çeker, duvarlar örerler, yaşamı yeni olana kapatırlar, bu bir şiddettir, ancak hareketi önleyen bir şiddet! Ya, ya da ile ayrılmış ikiliğin arasında çok sayıda çizgiler, tonlar, renkler bulunur.

Siyasal iktidarın eğitim politikalarındaki yanlışlar devam ediyor. Eğitim alanında, eğitim programları değişimi ile iktidar bloğu daha büyük bir oyuna girdi. “Türkiye’yi krizden krize koştursak da madem yaklaşık çeyrek yüzyıl sonra hala iktidardayız, tüm okulları imam hatipleştirelim mi” diyorlar? Yoksa resmi eğitimin ağırlıklı olarak dinselleştirilmesiyle imam hatip okullarına gerek olmadığını mı düşünmeye başladılar? Bir okul türünün farkı ortadan kalkarsa bu okul türü varlığını neden sürdürsün ki? Nostaljinin bulanık sularında, farkını sadece

kavramdan, adından, soyut olandan alan bir okul türüne sahip çıkmak da her zaman onu eleştiriye açık hale getirir.

Ezcümle bu ‘müfredat değişikliği’yle, yani Maarif Modeli ile eğitim programları haritasına siyasal İslamcı, milliyetçi, cinsiyetçi güçlü bir fırça darbesi atılmış oldu. Bu değişimin etkileri domino etkisi ile pek çok alana yayılacak gibi gözüküyor. Milyonlarca öğrenci iktidarın düşlerinin kullanışlı nesnesi haline getirilmek isteniyor. Daha açıktan söylenen “kindar ve dindar bir nesil yetiştirme” fikri, daha makul gözükken “yetkin ve erdemli insan yetiştirme”ye evrilmiş olsa da yeni okul pratiği içinde asıl amacın dindar, kindar, boyun eğen bir nesil yetiştirme olduğu anlaşılıyor. Çoklu krizlerin mimarı ve mağduru olan AKP bir yandan zoru, dışlamayı, ayrıştırmayı sürdürürken bir yandan da rıza üretmeye çalışıyor.

Maarif Modeli Eğitimin Bileşenlerini Nasıl Etkiler?

Maarif modelinin önce genel etkilerini sıralayalım, sonra da detaylandıralım. Bu müfredatın değişimi, milyonlarca ders kitabının basımı ile ciddi bir pazar ortaya çıkaracak, kamu kaynakları ile pek çok yayınevi zenginleşecektir. Yeni eğitim programı çerçevesinde hazırlanmış milyonlarca ders kitabı milyonlarca evin mütevazı kütüphanesinde yer tutacak, velileri de etkileyecektir. Bir milyonun üzerindeki öğretmenin bilgi, beceri ve tutumları değişecek öğretmenlerin önceki vasıflarının değeri azalacak, öğretmenler programa uyum sağlamak için çaba göstereceklerdir. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirmek durumunda kalacaklardır. Yine öğretmenliğin istihdam yapısı değişecek, şanslı branşlar ortaya çıkacaktır. İşsiz öğretmenler, kendi ifadeleriyle ataması yapılmayan öğretmenler başka bir umutsuzlukla karşı karşıya olacaklardır. Ve eğitim alanının bileşenleri daha nice etkilerle karşılaşacaklardır. Peki, iktidar uygulamalarıyla etki eder, ancak eğitimin bileşenleri etkinin edilgin alıcıları mıdır? Kuşkusuz hayır!

Peki, sunulan ağaçsı model ile Maarif Modeli, mevcut temsili düzeni, hiyerarşiyi, ayrımları ve eşitsizlikleri sürdüreceğinin güvencesini vermiyor mu? Bir başka deyişle önceden belirlenmiş ya da verili bir bütüne sürekli eklenilen bir eğitim içeriği ve ifadesi ile karşı karşıyayız. Bu nedenle, heyecan yaratan, çoğul, yeni söylemler inşa eden, üretken bir alan da açamıyor model.

Maarif Modeli, çocukların ve eğitim programlarını dersliklerinde işleyecek olan öğretmenlerin zihin ve duygu durumlarına, “yerli-milli” olanları yerleştirme vaadi ile işliyor; programlar kendini sanat, bilim ve felsefeye kapatıyor. Oysa bilim, felsefe ve sanat, yaşam üzerine düşünür, düşünürken onu dönüştürür. Sanatın, felsefenin ve bilimin gücü, hayatın ne olmak durumunda olduğu değil ne olabileceğine dair fikir üretebilmesindedir. Bu nedenle modelin di’li geçmiş zamanlı “yerli-milli” olanı, er ya da geç, okulun içinde yeni ve farklı olan sanat, bilim, felsefe ile karşılaşacaktır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, bilim, sanat ve felsefenin farklı olanlarının farkındadırlar, insanlık onuru da onlardan vazgeçmelerini engelleyecektir.

Direnç olmadan modeli hayata geçirmek için de derslerin yer aldığı metinlerde realizmin ve pragmatizmin kimi tınlamaları var. Ortak metinde ifade edilen beden ve ruh ikiliği, sonsuzluğu ifade eden ruh anlayışı ile sonlu varoluş olan bedene işaret ediyor. Dünyevi bir eğitim modeli değil, öğrencileri bu dünya için etkinleştiren, geliştiren, özgürleştiren ve güçlendiren bir program değil “öte dünyacılığın” edilgenliği içine iten dindar/kindar/itaatkar bir nesil yetiştirme kavrayışı “yetkin ve erdemli insan” ile süslenmiş sadece. Ancak eğitim programları içinde çok sık geçen “telkin etme” anlayışı bir endoktrinasyon amacını ortaya koyuyor. Böylece çocuklar ve gençler manipüle edilerek iktidarın isterleri doğrultusunda seçimler yapmaya, iktidarın ideolojik amaçlarını izlemeye yönlendirilmek isteniyor. Yerel seçimler sonrasında siyasal gücünü önemli ölçüde yitiren AKP, eğitim programlarını iktidarının ideolojik aygıtı olarak kullanmaya devam etmek istiyor.

Eğitim programları geliştirilirken mutlaka hangi sorunlar nedeniyle yeni bir programa gereksinim duyulduğu, nasıl bir eğitim gereksinmesi olduğu hakkında çalışmalar yürütülür, araştırmalar yapılır. Program taslağı sunulurken de giriş kısmında eğitim programlarını yenilemeye neden gereksinim duyulduğu açıklanır. TBMM’ne gelen tüm yasa tasarılarında da olduğu gibi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde böyle bir yaklaşım yok! Yaklaşık 22 yıldır iktidarda bulunacaksınız sonra da böyle eleştirel bir giriş yapacaksınız! Önceki eğitim modeli ve yaklaşımı ile Maarif Modelinin yaklaşımını “farkı” ortaya çıkaracak biçimde kamuoyuna anlatmanız gerekir. Ancak bu açıklığın olmadığını görüyoruz. Siyasal iktidarın bakış açısından neoliberal eğitim süslemeleriyle bezense de İdealizmin, eğitimin felsefi temelleri açısından da Daimicilik akımının bayrağı dikilmiş Maarif Modelinde! İktidarın yapıp ettikleri, örneğin haftalık ders çizelgesinde din derslerinin ağırlığını artırmak ve ÇEDES Protokolü bunu açıkça ortaya koyuyor zaten.

Eğitimin pratik koşullarından son derece uzak bir program yapılması var. Okul öncesinde öğretmen gözlem formunu incelediğinizde öğretmenlerin yapamayacağı o kadar çok çalışma sıralanmış ki! Masa başında hazırlanmış, eğitimin koşulları gözetilmemiş ve öğretmenlerin katılımı sağlanmamış, dersin niteliği, öğrencilerin gelişim düzeyi, yaşı dikkate alınmamış bir program ile karşı karşıyayız. Bir kalıp hazırlanmış ve bu kalıp her ders içeriğine giydirilmiş!

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin görmediği, görmek istemediği çocuklar ve gençler var. Şehirlerde toplumsal ve sınıfsal ayrışma nedeniyle yoksul ailelerin çocuklarının gittiği “unutulmuş okullar”da okuyan yüzbinlerce yoksul çocuk ve genç var. Her gün toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri ile karşı karşıya kalan milyonlarca kız çocuğu var. İstanbul Sözleşmesi yürürlükten kaldırılınca okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği konusunun adı bile geçmiyor. Anadili, kültürü, inancı farklı olan milyonlarca çocuk ve genci Maarif Modeli görmüyor. Mülteci çocuklar var. Özel gereksinimi olan çocuklar var.

Türkiye’de yaşayan her çocuk ve genç eğitim hakkına sahip olmalıdır. Nitelikli, bilimsel, laik, demokratik, cinsiyet eşitlikçi, anadilinde, vergilerle finanse edilen (parasız), kamusal bir eğitim görmek her çocuğun ve gencin hakkıdır. Eğitim programları bu duyarlılığı geliştiren bir çerçevede ele alınmalıdır. Bu konuda eleştirel eğitim yaklaşımları çocukları ve gençleri geliştiren,

güçlendiren ve özgürleştiren eğitim kuramları ve uygulamaları geliştirmektedir. Okulu demokratik, zengin, canlı ve çoklu karşılaşmaların olduğu bir öğrenme ortamı, derin bir tartışma ve söylem alanı, daha da önemlisi yaparak yaşayarak eyleyerek öğrenilen bir mekân ve sevinçli bir karşılaşma alanı haline getirmek mümkündür!

Maarif Model’ine asıl yanıtı okullarda öğretmenler, veliler ve öğrenciler verecektir. Çocukların ve gençlerin üstün yararı bağlamında yan yana gelebilmeyi, güçlü ittifaklar oluşturabilmeyi başarmış eğitim sendikaları başta olmak üzere eğitimin bileşenleri yaşamdan yana bir eğitim için hem düşünce hem de eylem bakımından harekete geçtiğinde iktidarın giydirmeye çalıştığı tek tip elbise askıya alınacaktır. Şairin dediği gibi, yaşadıklarımızdan öğrendiğimiz bir şey var, hayatı iktidarın kavramları değil, yaşamın, eğitimin bileşenlerinin gerçek hareketi, güçleri, istekleri, arzuları, arayışlar doldurur. Pablo Freire’nin (2023) ifade ettiği gibi, iktidarın “boyun eğdirme, böl ve yönet, kültürel istila, manipülasyon (hileli yönlendirme) tuzaklarına düşmeden çoğul karşılaşmalara açık “iş birliği, özgürleşme için birlik, örgütlenme, kültürel sentez” için öznellik üretimlerine devam etmeliyiz. Karşılaşmaları Örgütlemeliyiz!

Modelin Reddine İlişkin Tabandan Gelen Etkiler

Maarif Modeli gibi, eğitim tarihi, değişim arzusunun tabandan değil yukarıdan aşağıya inşa edildiği reformlar ve modellerle doludur. Bir eğitim politikası, siyasal partiler, eğitim sendikaları, veli dernekleri gibi tarafların etkin görüşmeleriyle, ihtiyaç belirleme çalışmalarıyla, araştırmalarla talepler ortaya konulmadan bütünsel ve tümel bir yaklaşımla savunulan her görüş sınıfta kalmaya mahkumdur. Maarif Modeli de, eğitimin mikro biyopolitiğinin coğrafyasında, olayların içsel derinliği ve karmaşıklığında, gündelik okul pratiğinde, sonsuz farkın içinde sınanacaktır. Ancak daha şimdiden öngörülebilir eğilimler var. Tüm çeşitliliği ile akıp giden okul yaşamı ve öğrenme süreçleri, Maarif Modeli’ni aşacaktır. Modelin okuldaki gündelik yaşamın canlanmasına, güçlenmesine ve gelişmesine etkisi olmayacak gibidir, heyecan yaratan model hakkında konuşulandır. Eğitim programı, çoğul, canlı ve dinamik bir yaşama tek tip elbise olarak giydirilemez! Öğretmenlerin okullarda önlük giymeye reddetmeleri gibi, gücünü yaşamdan, tabandan almayan bu program hakkında da reddiyeler başlayacaktır.

Otoriter anlayışın okul düzeyinde, yani saha da bir karşılığı yok. Çünkü anlamak için okullarda, eğitim sürecinin içinde yaşamak gerekiyor. Siyasal iktidarın merkezden gürlmesi okullara titreşimler olarak yansır. Eğitim programları yaşamdan kopuk olursa okullarda iktidarın sesini duyulmaz. İktidar, eğitim programlarının yenilenmesi iddiasıyla sadece varlığını bir kez daha geçici bir süre hissettirir. Bu program öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek gereksinimlerinden uzaktır. Öğrenciler “sınıflar kalabalık” diyor, Bakanlık yeni okul yok, eğitim yatırımlarını azaltacağım, ama size “değerler eğitimi” vereceğim diye karşılık veriyor! Öğrenciler bir öğün ücretsiz öğle yemeği ve içme suyu talep ediyor, MEB onlara bir eğitim programı taslağı sunuyor. Yolsuzluk, yasaklar, yoksulluk zirve yapıyor, ülke ciddi çoklu krizin içinde, MEB “iyi düşünelim iyi olalım!” diyor, alın size “değerler eğitimi” diyor. Kamusal tartışma yürüten bazı

akademisyenlerin ifade ettiği gibi “Maarif modeli anlaşılmıyor, karmaşık, telkinci, buyurgan, sadeleşme değil bir yoğunlaşma var, çok karışık, öğrencinin yaşını ve gelişim düzeyini, dersin niteliğini göz ardı etmiş, şabloncu, kopyacı” gibi nitelemelerle anılıyor. Bu kısmı biraz daha açalım. Maarif Modeli ortak metindeki cümlelere bir bakalım:

“Köklerden geleceğe”

Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen bu süreçte temeli milletimiz oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir.

Bu cümleler meslekte uzmanlaşmış bir öğretmene ne anlatıyor? Eğitim çok bileşenli ancak cümlelerin akışından çokluğu adeta yok etmeye çalışarak onu “bütün”leme ve “bir”e çevirme arzusunu hissetmiyor mu öğretmenler ve eğitim emekçileri? Farklı yaşlardaki çocukların bir ayağını yüzyıllar öncesine, geçmişe diğer ayağını da geleceğe bırakmasını talep ettiğinizde, “yeryüzünde”, “şimdi ve burada” yaşamaya yoğunlaşan çocuklar iktidarın bu arzusuna nasıl cevap verecekler? Çocukları yok sayan bir eğitim felsefesi ile karşı karşıyayız. İktidarın istediği biçimde yaşamayan, merkezden kaçan insanı sabitleme kısıpacı ile hareket eden bir model yaşamdan yana olabilir mi?

Siyasal iktidarın çok eleştirdiği modernleşmenin ikiliklerini Maarif Modeli ortak metinde devam ettiriyor. Nasıl mı? Bir yanda “millî ve manevi değerler manzumesi”, diğer yandan “maddi gelişmenin zirvesi”! Adalet, eşitlik, demokrasi, sosyal gelişme ve cinsiyet ayrımcılığı, işçi hakları gibi uluslararası endekslerde dibe doğru giden Türkiye’de her yaştan yurttaşları “millî ve manevi değerler manzumesi” içine bırakarak küçük bir azınlığı ise “maddi gelişmenin zirvesine” taşıma arzusunu hissetmiyor mu eğitim emekçileri! Maarif Modeli ana akım eğitim bilimlerinin kimi kavramlarını eğip bükerek eğitime dair neoliberal varsayımlarını yinelenmekten vazgeçmiyor. Özgünlük arayışındaymış, siyasal İslamcı düşüncenin özgün bir çalışmasıymış gibi sunulan Maarif Modeli’nin üzeri biraz kazınınca, altında zengini kollayan, emekçileri oyalayan demokrasiden iyice uzaklaşmış kapitalist bir eğitim anlayışını fark etmeyecek mi eğitim emekçileri?

Sonuç Yerine

Her bütünleme düşüncesi, farkı, özgünlüğü, yaratıcılığı yok eder. Maarif Modeli sınır tanımadan akan yaşamı sekteye uğratabilir, ancak durduramaz. Çünkü doğada belirlenmiş bir varlığa sahip olan tüm tekil varlıkların, varlığını sürdürmeye ve var olma direnci göstermeye hem güçleri hem de hakları vardır. Bu durumda bizler bir milyonun üzerinde eğitim emekçisinin ve 20 milyon öğrencinin/bedenin sınırsız yapabilme gücünü (potentia) düşünmeliyiz. İnsan olmaktan doğan haklar okulun içinde cesaretle ve sevinçle yaşama geçirilebilir. Çocukların ve genç insanların

yaşam gücü tüm öğrenme alanlarında hareket ediyor, yani devinim halinde. Öğrencilerin ve öğretmenlerin biyopolitik gücünün, taleplerinin, arzularının, düşlerinin ortak yaşam alanı içinde etki üretmeye başlamasıyla siyasi iktidarın gücü (potestas) eğitim sürecinde pekâlâ talileşebilir, iktidarın toplumsal alandan etkilenmesi sağlanabilir.

Kabul etmeliyiz ki okullar ve üniversiteler iktidar alanları değil, tüm çeşitliliği ile eğitim toplumunun müşterek alanlarıdır. Bu alanlarda yapabilirliklerimiz gücümüzdür, etkin etkilenmeler içinde güçlenerek yapabilirliklerimizi çoğaltmalıyız. Spinoza’dan esinle bizleri edilgenliğe yönlendiren korku, hınç, kibir ve kin gibi kederli duyguları bir yana bırakmalı sevinç, merak, icat üreten etkin etkilenmeler içinde olmalı ve karşılaşmaları örgütlemeliyiz. Pratiğin aklı ve kuramın heyecanı ile okullarda oluş içinde olmalıyız. Yine Spinoza’nın sözünü akılda tutarak “Çocuklukta, ya da genç yaşta kadavra haline geçene mutsuz denir ve tersine, bütün hayat boyunca sağlam bir bedende sağlam bir ruhla geçirebilen kimseye de mutlu denir.” (Kurul, 2024) Yaşamdan yana bir öğrenme süreciyle okullarda ve üniversitelerde mutlu insanların yaşamasını dileriz.

Kaynakça

Akbaş, O. (2023). Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak: Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(3), 1931- 1962.

Eğitim Bir-Sen. (2024). ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ yeni müfredat taslağı değerlendirmemizi tamamladık. <https://www.ebs.org.tr/haber/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-degerlendirmemizi-tamamladik/6071>

Freire, P. (2023). Ezilenlerin Pedagojisi. Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul

Gazete Duvar. (2024). <https://www.gazeteduvar.com.tr/yenidogan-cetesi-davasi-haber-1738239>, Erişim Tarihi: 14 Aralık, 2024.

Kurul, N. (2024). Maarif Modeli’nde sözde çocuk hakları. https://t24.com.tr/yazarlar/nejla-kurul/maarif-modeli-nde-sozde-cocuk-haklari,45090#_ftn1

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). <https://tymm.meb.gov.tr>.

Tactics and Strategies within the Framework of Everyday Life Sociology^{1,2}

Gündelik Yaşam Stratejisi Çerçevesinde "Taktik ve Stratejiler"

Tule GÜLTEKİN³

Gönderilme Tarihi: 20.12.2024

Kabul Tarihi: 27.12.2024

ABSTRACT

The sociology of everyday life offers a framework for analyzing the relationship between individuals' micro-level practices and societal structures by interpreting the meanings they create. The sociology of everyday life reflects the influence of the classical period through its emphasis on the relationship between the individual and society. Durkheim's focus on social order and norms, Weber's emphasis on meaningful action, and Simmel's work on micro-interactions provide a foundational framework for understanding individuals' daily practices. The contributions of the French intellectual tradition to this field stand out in their examination of ordinary practices as tools for meaning-making and resistance. Michel de Certeau's concepts of strategy and tactics provide a critical foundation for explaining the creative actions individuals develop in response to power structures. While strategies represent mechanisms controlled by powerful actors, tactics refer to the everyday forms of resistance that individuals create under limited conditions. This approach reveals that individuals are not passive recipients within societal structures; instead, they actively produce their own worlds of meaning. In this context, tactics and strategies, within the framework of the sociology of everyday life, offer a robust analytical perspective for explaining individuals' unique forms of resistance and meaning-making in relation to societal structures. Accordingly, this study serves as an effective guide to understanding how social transformation is shaped in the ordinary details of everyday life.

Key Words: Everyday Life, De Certeau, French Sociology, Tactics, Strategy.

ÖZ

Gündelik yaşam sosyolojisi, bireylerin mikro düzeydeki pratiklerini anlamlandırarak toplumsal yapılarla ilişkilerini çözümlemeye yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Fransız düşünce geleneğinin bu alana katkıları, bireylerin sıradan pratiklerini, anlam yaratma ve direniş araçları olarak incelemekle öne çıkmaktadır. Michel de Certeau'nun strateji ve taktik kavramları, bireylerin iktidar yapılarına karşı geliştirdiği yaratıcı eylemleri açıklamak için kritik bir dayanak oluşturur. Stratejiler, güçlü aktörler tarafından kontrol edilen mekanizmaları temsil ederken, taktikler bireylerin sınırlı koşullar altında geliştirdiği gündelik direniş biçimlerini ifade eder. Bu yaklaşım, bireylerin toplumsal yapılar içinde pasif alıcılar olmadığını, aksine kendi anlam dünyalarını ürettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, gündelik yaşam sosyolojisi çerçevesinde taktik ve stratejiler, bireylerin toplumsal yapılara karşı özgün direniş ve anlam yaratma biçimlerini açıklayan güçlü bir analiz perspektifi sunar. Bu doğrultuda çalışma, toplumsal dönüşümün gündelik yaşamın sıradan ayrıntılarında nasıl şekillendiğini kavramak için etkili bir yol gösterici olma misyonunu üstlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gündelik yaşam, De Certeau, Fransız Sosyolojisi, Taktik, Strateji

¹ To cite this article: Gültekin, T. (2024). Tactics and Strategies within the Framework of Everyday Life Sociology. Oditoryum Eleştirel Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5), Ss. 84-97. ISSN: 2980-0439.

² This article is based on the author's PhD Thesis.

³ Res. Ass. PhD. İstanbul University-Cerrahpaşa, Faculty of Health Sciences, Department of Gerontology, tulegultekin@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9531-7187 .

Introduction

The study of everyday life is very important for the sustainability of a society. Everyday life is meaningful in its own context. It should be evaluated within the framework of the conditions and factors in which it exists. It is formed by being affected by changes in society according to time and space. The functioning of the social system depends on the continuous repetition of everyday life. Its habitual and routinized characteristic makes it seem unimportant and unproblematic, like the unquestioned background of the meaning of life. Everyday life is almost a given basic reality. It creates the individual, transforms them, makes them conscious individuals in their own awareness. In this way, the concept of everyday life seems to be far from being a descriptive concept of the marginalized and ignored field. For many sociologists today (Sheringham, 2006; Sztompka, 2008; Kalekin-Fishman, 2013; McLuhan, et al. 2014), the field of everyday life has become a fundamental area that sociology should turn its lens on. In this context, Douglas (1970: 3), in his introduction to *Understanding Everyday Life*, in which he deals with the issue of everyday life, states that for many reasons, sociology, like almost every branch of social sciences, i.e. all disciplines, necessarily begins and ends with understanding everyday life in order to analyze human actions in their theoretical and methodological contexts. Gardiner (2016: 14-15) writes as follows:

“Everyday life is a critical environment where we interact with nature, develop our communication skills, experience friendship and love, apply norms in daily life, experience a variety of emotions and ultimately become part of the life cycle. Everyday life is an environment where we develop our skills individually and collectively and where we experience the fullness of being truly human”.

Everyday life is intimately connected to human action and involves various differences and conflicts of meaning; it is the point of connection and the convergence of common ground. Everyday life is the totality of relationships that form the basis of human existence (Burkitt, 2014: 212). Everyday life is filled with aspects of social life and human behavior that seem routine, ordinary and trivial (Crow & Pope, 2008: 597). However, in reality, these seemingly ordinary and insignificant qualities are also the features that make everyday life an object of analysis. Looking at the theoretical transformations regarding the objectification of the field of everyday life through the developments in sociology in the historical process and then touching upon some defining principles shaped as products of the same process will make this claim more understandable.

The Sociology of Everyday Life in the Historical Process

Historically, the sociology of everyday life has emerged as a discipline to understand the daily practices of individuals and communities. Going beyond the basic structural elements of society, the routine behaviors, habits and micro-level interactions that individuals exhibit in daily life have attracted the attention of sociologists. In the 19th century, the rapid change in the social structure

with the industrial revolution and urbanization made it necessary to focus on the daily lives of individuals. In this context, many classical sociologists, from Karl Marx to Emile Durkheim to Max Weber, have analyzed the economic, religious and social motives in the daily lives of individuals. In this context, the contributions of classical sociologists formed the foundations of the sociology of everyday life. However, in the second half of the 20th century, this field started to receive more attention with studies aimed at understanding cultural transformation.

Emile Durkheim emphasized the importance of everyday life for social integrity. According to him, rituals, habits and social norms strengthen individuals' sense of belonging to society. Durkheim's work, especially with the concept of “collective consciousness”, reveals that everyday life is the cornerstone of social solidarity. Durkheim analyzed how the increasing division of labor in modern societies affects the daily experiences of individuals and drew attention to the negative effects of these processes such as anomie (Durkheim, 2004: 48; Edinsel, 2014: 383; Kabakçı, 2019: 207-209).

Karl Marx analyzed the impact of the economic structure on the daily lives of individuals and revealed the role of everyday practices in the capitalist system through the concept of alienation of labor. Marx discussed how capitalism commodifies the labor of individuals and the traces of alienation in everyday life. According to him, individuals are not only subjected to economic pressures in the production process, but also alienated from their human potential in the process. This dimension of everyday life shapes social relations by transforming both the physical and mental labor of individuals (Marx, 2003: 229; Durdu, 2014: 103-108).

Max Weber, on the other hand, analyzed individuals' search for meaning in their daily lives and the relationship between their social actions and rationalization processes. Weber's “ideal type” approach allows us to understand the processes by which individuals create meaning in their daily lives. In *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Weber reveals how religious values are reflected in economic behavior in everyday life. The concepts of charismatic leadership and bureaucratic rationality also provide important tools for understanding how individuals' everyday lives interact with the social structure (Weber, 2008: 296; Weber, 2017: 127-129).

In the first quarter of the twentieth century, a model of pragmatic social behaviorism, later known as symbolic interactionism, was developed under the leadership of George Herbert Mead at the University of Chicago. Symbolic interactionists argue that interaction with the environment primarily positions the individual as a pragmatic actor. During the same period in Germany, Edmund Husserl and Alfred Schutz introduced the phenomenological perspective. While the interaction between these two schools of thought remained largely isolated during this era, the isolation gradually diminished by the 1950s and 1960s. Schutz's move to America, Blumer's emphasis on Mead's symbolic interactionism, and later the involvement of Erving Goffman contributed to the establishment of a theoretical foundation that would grow increasingly influential (Adler et al., 1987: 217-218).

In a way, Mead and the representatives of subsequent schools, as a result of their discontent with the systems perspective, argued that the description of structure cannot be sufficient for sociological analysis. Opposing the systems approach not only requires looking at the ways in which individuals use structures or systems and how they develop attitudes towards certain social processes, but also requires an interpretivist understanding of voluntary and creative actions at the individual level (Gardiner, 2016: 18). Thus, sociology could no longer remain insensitive to the subjective gaze of the human subject, which has become a fundamental object of social reality in relation to the contextual manifestations of the everyday.

Among the initiatives that led to this development, Blumer, for example, developed Mead's concepts of role-taking, rational voluntary actors and reflexivity by emphasizing actors who construct their worlds through individual grounds and subjective meanings from an interactionist perspective. Blumer encouraged his students to explore different "worlds of meaning" and shared meanings established in social interaction. His work has therefore had a significant impact on the sociology of everyday life (Adler et al. 1987: 217-218).

For Schutz, everyday life is the most fundamental reality for individuals interacting in an established and intersubjective field (Kilminster, 2008: 285). Like Schutz, Berger and Luckmann, two thinkers with significant influence on symbolic interactionism, focus on the mechanisms that support interaction in everyday life. Berger and Luckmann examine how meanings serve to institutionalize typical actions that are governed by general principles and also involve transcendental consequences (Kalekin-Fishman, 2013: 717).

Among all these developments, Goffman has a privileged place in making everyday life an object of analysis. In dramaturgy, which he introduced as a new field, Goffman focused on the analysis of the individual interacting in the new field of social reality, arguing that the social order can be traced in the interaction between individuals. Goffman talks about both roles (self) and norms (micro-social norms) in his work. Goffman describes actors (agents, actants, individuals who are responsible for their actions) as agents who play their roles deliberately and in accordance with their individual interests while directing their own actions based on the impressions of others. Goffman also deeply analyzes how the actions of everyday life, which shape the inner self of the individual and at the same time provide self-regulation of society, are formed through interaction (Adler et al. 1987: 219).

According to Goffman, the coming together of individuals and face-to-face interaction constitute one of the most fundamental elements of social life. Face-to-face interaction is a process in which two individuals share the same physical environment and influence each other's behavior, and this process is critical for understanding the dynamics of social relationships (Goffman, 2014: 16). In the context of the sociology of everyday life, the behaviors individuals exhibit during their daily encounters, as well as the motivations behind these behaviors, play a vital role in understanding how social order is constructed.

Goffman argues that individuals in social groups often present idealized images of themselves. This process enables individuals to present themselves in a particular way, aligning their actions with social expectations. This not only emphasizes their status or roles but also serves to reproduce the norms and rules that govern the flow of daily life. Even when individuals adhere to certain routines, they tend to exaggerate the significance of their actions, which indicates that they may partially conceal their true identities or behaviors to conform to their social roles (Goffman, 2018: 48).

In this regard, the sociology of everyday life aims to analyze individuals' interaction processes to understand how social reality is continuously constructed and sustained. For instance, the body language, speech patterns, and routine actions individuals employ during interactions play a critical role in the formation of both individual and collective identities. This can be explained through Goffman's "dramaturgical metaphor," where individuals, much like actors on a stage, strive to create specific impressions in everyday life. Therefore, the sociology of everyday life investigates how seemingly ordinary interactions form the foundation of social order and ensure its continuity.

In the context of the sociology of everyday life, ethnomethodology examines the realities that emerge during individuals' interactions in daily life through empirical investigation. Rather than focusing on "actors" or "individuals," ethnomethodologists center their attention on "members." This approach suggests that individuals should not be studied in isolation but in the context of their activities within a community and their relationships with large-scale structures. It is essential to analyze members not as individuals per se but in terms of the practices they use to construct social structures and engage in everyday interactions. Consequently, ethnomethodologists are not concerned with micro or macro structures themselves but with the practices that shape individuals' feelings and experiences in relation to these types of structures. The goal of Garfinkel and other ethnomethodologists is to offer a new perspective on sociology's interest in large- and small-scale objective structures (Ritzer, 2015: 126-127).

The reality of everyday life is based on a network of shared understandings and assumptions whose veracity is not questioned. With ethnomethodology, Garfinkel developed different ways and tools to reveal and analyze the traditions underlying the micro-intersections that everyday life touches. Garfinkel encouraged his students to conduct social experiments (violation experiments) to deconstruct routine actions and identify the resulting situations (Kalekin-Fishman, 2013: 717). According to Garfinkel (2014), explanations provided during everyday activities are practical performances that construct the world they describe. This implies that "when I describe a scene from everyday life, I do not do so merely to depict the world; rather, through this very description, I 'create' or construct the social world. Making this world visible is simultaneously making my action understandable, as I demonstrate its meaning by employing the methods I use to explain it" (Coulon, 2010: 39). Garfinkel emphasizes the importance of uncovering assumptions embedded in everyday life and understanding reality. In this context, analyzing how social reality is constructed can be achieved by observing rule violations and the reactions of

others. Ethnomethodology seeks to explain how social reality is created by examining the methods individuals use in their daily lives (Macdonald, 2012: 143).

In addition to all these, today, different interpretations of everyday life are given and different studies are conducted. In many studies, researchers embody the aim of penetrating social reality in its multidimensional aspects by focusing on the details that are truly illuminating in explaining ordinary actions and routines. The boundaries and ambiguity of the field of everyday life and the elements that define this field, such as ordinariness, routines and variability, are the main elements that determine the content of sociological discussions.

In conclusion, it is possible to mention the basic principles that have become evident within the discipline in discussions on the uncertainty of everyday life. The first of these is that everyday life is an ordinary world of habitual routines, taken for granted experiences and beliefs that are repeated every day (Featherstone, 1997; Sztompka, 2008). The second is that everyday life is a field of reproduction. In this space of reproduction, the actions that sustain other worlds are constantly reproduced, largely by women. Third, there is a non-reflexive dimension to the realization of experiences and everyday activities in everyday life. Individuals often do not feel the need to reflect on their daily routine actions as they perform them. Fourth, in everyday life, there is an emphasis on the non-individual in a way that embodies togetherness outside of common activities. Fifth, it brings up the heterogeneity of knowledge in everyday life (Featherstone, 1997: 55-56). While these principles emphasize the dynamism of everyday life, they also refer to the fact that sociology, which undertakes the task of studying the field, should have sufficient tools to examine the nature, form and quality of everyday interactions (Esgin, 2018: 31).

Sociologists of everyday life emphasize the concept of social order and social structure, which take their source from interaction together with the actor. Social structures, institutions and social orders cannot exist independently of the interactions in which individuals live. On the contrary, social structures are built or established from within through interactions, such as negotiation, which is one of their ways of communication. This is how people create rituals, customs and institutions, and then adapt through micro-social norms that determine their behavior. Ultimately, because of reflexivity, interaction becomes both voluntary and structured.

Sociology of Everyday Life in the French Tradition of Thought

Lefebvre and Everyday Life

The critique of everyday life plays an important role in Lefebvre's sociology. According to him, in order to understand the power relations and ideological structures underlying social structures, it is necessary to look at everyday practices. According to Lefebvre, everyday life is not only an accumulation of routine actions of individuals, but also a reflection of social relations and power dynamics. Therefore, the critique of everyday life provides an important tool for understanding the interaction of individuals with social structures, how everyday life functions ideologically and

how this is associated with social change (Akbaş, 2024: 77).

The field of interpretation of everyday life is shaped and progresses in parallel with the perception of the society in which it is lived. Therefore, the interactions within everyday life interact with the general perception of society. Understanding how economic, political and social life is formed within a society is important for understanding how everyday life functions. In this context, understanding the dynamics and interactions of everyday life is vital for grasping the overall structure of society and how everyday experiences interact with social and individual structures. This shows that everyday life is not only limited to the personal experiences of individuals, but also deeply interacts with social structures (Lefebvre, 2015: 19).

Daily life, which continues to exist culturally, has left itself to the global dimension with the change of time. The impact of the mobility and intensity of globalization on the life of the individual has increased. Today, the space and space of everyday life is constantly redefined in the dimension of a contested, displacement process. Intensity and contention are most evident in urban life. With the formation of urban life, new formations and experiences have begun to emerge in everyday life (Bennett, 2018: 16).

The main point of Lefebvre's criticism of everyday life is interpreted on the deterioration of the organic structure of everyday life. Peasant or rural life in traditional societies is transformed with industry. This transformation has created a macro-scale change in the roles, status and way of thinking in everyday life. The village system is integrated into the consumption wheel of industry. Therefore, the fabric of urban life erodes, spreads and disperses the fabric and residues of traditional life (Lefebvre, 2019: 9). In his critique of everyday life, Lefebvre highlights the disruption of the organic structure of daily life in modern society. Traditional rural lifestyles undergo a profound transformation due to the effects of industrialization. According to Lefebvre, industrialization and capitalist production relations trigger a comprehensive shift in the roles, statuses, and modes of thinking individuals hold within their daily lives. This transformation creates deep impacts not only in the economic realm but also on cultural and social structures. While rural life was traditionally based on local production systems and a closer relationship with nature, the industrial revolution gradually redefines this way of life under the influence of a consumption-driven economy. In traditional societies, individuals largely depended on the natural environment and local production systems, but with industrialization, urban migration and the spread of consumer culture have weakened these connections. Lefebvre emphasizes that this transformation, alongside the dynamics of urban life, erodes the fabric of everyday life and eradicates the remnants of traditional lifestyles.

Industrialization, on the one hand, integrates rural life into the machinery of consumption, while on the other hand, it reshapes social structures. The reorganization of roles and statuses in everyday life leads to the replacement of previously natural ways of life with a capitalist logic-driven, often alienated mode of existence. Lefebvre argues that this process radically transforms

social structures through urban life and changes the relationships that shape individuals' lives. This critique offers a significant approach to questioning the impact of modernism on the individual.

With modernity, the clarification of roles and boundaries between the public and private spheres is an important change. While in traditional societies these roles may have been clear, in modern societies the boundaries between work and private life have become increasingly blurred. In particular, factors such as the length of working hours and the constant accessibility brought about by technology cause individuals to seek to meet their personal needs in their time off from work. It may also include the desire of this modern individual to compensate in leisure time for the situations in which the intensity of his/her work life cannot be balanced in his/her private life. In this way, leisure activities can play an important role in the life of the modern individual, contributing to personal satisfaction and happiness (Lefebvre, 2012: 39). Therefore, everyday life is recognized as part of social reality.

Modern life isolates individuals existentially by exposing them to processes of grouping and segregation. This isolation may not develop in line with the individual's own wishes and awareness, and often happens insidiously over time without being noticed. This situation can lead to a sense of degeneration and alienation when it goes beyond a certain limit in the individual's daily life. Within the capitalist lifestyle, the daily life of individuals is bureaucratically structured and this structure seeks to adopt and impose certain norms in all areas. In the pre-modern period, everyday life had a structure intertwined with historical processes. However, with the modern era, everyday life has moved away from this historical root and the behaviors and thoughts of the individual have been subjected to fragmentation. This division causes the individual to become alienated from his/her own nature. In order to overcome this alienation, it is necessary to transcend the everyday.

M. De Certeau and Everyday Life

Michel de Certeau is another important figure who stands out with his studies on everyday life. De Certeau explains the purpose of everyday life studies as “revealing the models of creation of a non-unique culture” (De Certeau, 2009: 44). Instead of attempting to define everyday life, De Certeau prefers to analyze the use of everyday life. For him, how everyday life is lived, experienced and used is more important. It is not how a concept or conceptualization emerges or spreads, but how it is used in people's daily practices. This perspective focuses on understanding everyday life more deeply and how people construct meaning through these daily practices (Yılmaz, 2015: 46). For this reason, De Certeau was chosen as the main theory of the study. He argues that understanding and analyzing everyday life is not limited to a conceptual definition, but should also be realized by observing the practical use of everyday life. De Certeau gives the individual the concept of tactics in everyday life. According to him, it is the only power the individual has. Tactics is the only resource the individual has against the strategies of the structure

According to him, individuals are not passive and only follow the rules of the structure (De Certeau, 2009).

In everyday life, there are always and everywhere relations of domination. At this point, according to De Certeau, tactics come into play. What De Certeau calls “tactics” encompasses all the actions that ordinary people perform in their daily lives and repeat every day. These tactics are the form of action of the weak against the power of the dominant. “Strategy”, on the other hand, refers to all the orders in the field that the superstructure/sovereign determines and tends to set its regulatory rules. The distinction between these concepts emphasizes the power relations in daily life and how these relations are reflected on the individual (Certeau, 2009). Individuals actually continue to reproduce everyday life with every tactic they perform in their daily lives. However, this does not mean that individuals internalize the rules of the dominant. On the contrary, instead of showing that they accept the rules of the sovereign, these tactics are aimed at subverting them by slyly circumventing them. With these tactics, individuals aim to disrupt the order of the sovereign. When individuals resist these rules, it is an attempt to effectively subvert or change them rather than rejecting them outright. In this way, individuals adopt a strategic approach to question and change the dominant structures in everyday life. According to him, tactics is explained as follows:

“Many habits, attitudes and practices in our daily lives (reading, talking, walking around, going to the market or cooking, etc.) are tactics. (...) The successes of the “weak” against the “strong” (power holders, disease, violence or violence by an order, etc.), the art of scheming, tricks, traps, sleight of hand (...) special tricks, traps, sleight of hand (...) for “hunters” are all tactics” (De Certeau, 2009: 55)

De Certeau's text provides a striking framework for understanding how the micro-level practices of everyday life serve as domains of resistance and creativity from a sociological perspective. According to De Certeau, the apparent passivity of individuals within social systems is merely an illusion. The small-scale practices that constitute everyday life should be understood as creative resistance tactics employed by the "weak" against the "strong." De Certeau examines everyday practices through two key concepts: strategies and tactics. Strategy refers to the planned, organized, and predictable structures established by powerful actors (such as states, institutions, or capital). In contrast, tactics are the creative interventions individuals enact against these strategies, often unnoticed and swiftly executed. These tactics do not entirely dismantle the institutional framework but operate within it to generate hidden resistance and individual distinctiveness (De Certeau, 2009).

De Certeau emphasizes the successes of the "weak" against the "strong," highlighting the strategies that powerless individuals employ to survive and adapt to systems. Here, "weakness" does not solely signify material or physical vulnerability but also indicates social, cultural, and political disparities. However, this does not imply that individuals are entirely powerless. On the contrary, within their circumstances, individuals deploy creative tactics such as "scheming,

gaming, and maneuvering," reshaping the spaces delineated by the system. De Certeau's metaphors of "trickery" and "play" add multidimensional significance to individuals' everyday actions. For instance, in the act of reading, the reader does not merely consume a text passively; instead, they reinterpret the text according to their experiences and intellectual world. Through this process, the individual re-creates the text, producing unique meanings. Similarly, seemingly mundane activities such as cooking or walking represent microdomains of resistance generated by individuals.

In this context, De Certeau's theory reveals that everyday life is not a passive sphere but a domain imbued with creativity and resistance. Although the strategies of the powerful often represent hierarchical systems, individuals' ability to act tactically within these strategies underscores the fluidity and openness of social structures to intervention. Ultimately, De Certeau's notion of tactics highlights the creativity and micro-level social agency underlying individuals' apparent passivity. This perspective calls for sociology to extend beyond macro-level analyses of power and authority to focus on understanding the essence of everyday practices at the micro level.

Table 1. Differences between tactics and strategy

CONCEPTS	DEFINITIONS	FEATURES	EXAMPLES
STRATEGY	Organized and planned structures determined by powerful actors.	• Long term. • Spatial control. • Centralized. • Created by the superstructure.	• Institutional policies. • Urban planning. • Legal regulations.
TACTICS	Creative interventions by individuals against strategies in limited circumstances.	• Short-term. • Flexibility in motion. • Decentralized. • Based on daily practices.	• Detours in everyday life. • Exploiting legal loopholes. • Social humor.

By explaining De Certeau's concepts of "strategy" and "tactics" in detail, it reveals the differences between these two basic approaches and their functional contexts. Strategy is a long-term, spatialized control mechanism established by powerful actors (e.g. states, institutions and owners of capital). Organized through a centralized structure, strategies have a regular, predictable and systematic functioning. Examples include mechanisms for the large-scale organization of social structure, such as institutional policies, urban planning and legal regulations. In contrast, tactics are creative responses by individuals to strategies, acting with limited resources and often characterized by flexibility. Tactics are short-term, decentralized and based on the ordinary practices of everyday life. This offers individuals the opportunity to indirectly bend or change the rules set by powerful structures. For example, taking detours, exploiting legal loopholes or mocking powerful structures through social humor represent forms of resistance by individuals. This analysis shows that strategy and tactics are not only opposed to each other, but also in a kind of interaction. While strategy represents the pursuit of power and control, tactics are a site of creative resistance by individuals. By operating in the space determined by the powerful, tactics allow individuals to use this space in their own unique ways. This reveals how individuals resist

the domination of powerful structures through their everyday practices and their capacity to create meaning. De Certeau's conceptual framework thus emphasizes the importance of micro-level practices of resistance in social analysis.

The ordinary individual, acting quickly and cautiously against the strategic power of the sovereign, plays various games and creatively develops forms of resistance to sovereignty. These forms of resistance are repeated every day and constantly reproduced, never exhausted. Although individuals oppose all the arrangements of sovereignty, this resistance often takes place invisibly. In taking these actions, individuals appear to accept the rules of the sovereign. But these actions are a kind of strategic tactics to question and subvert the sovereign. Such actions are not always done in the same way; instead, individuals vary in their actions. But in order to do so, the individual must first accept the strategies employed by the sovereign in its domain. In this way, the individual can develop covert and diverse strategic approaches to deal with the sovereign (De Certeau, 2009). De Certeau emphasizes that we should look at the creativity, intelligence and tactics used by the weak against the strong. What is important is the freedom of action of the weak against the strong. In this direction, strategy is “(...) the weighing and measuring of power relations formed by the isolation of a subject of will and a subject of power by a certain environment.” (De Certeau, 2009: 54). Strategy is the order established by the superstructure. However, the main order is the order of tactics produced by the individual in accordance with his/her own specific goals. Here, the weaker one always uses the space of the other, that is, the one who creates the system. He does not have a space of his own. It is here, in the space of the system maker, that the weak one produces actions that will disrupt its order. For example, actions such as poaching are tactics against the dominant order. According to De Certeau, habits such as reading or going to the market are tactics that people routinely apply in daily life (De Certeau, 2009: 103-110). Through these tactics, they (the weak) constantly infiltrate the domain of the dominant and have the opportunity to change the rules of the game. Therefore, De Certeau emphasizes their cunning against the structure and its oppression when dealing with everyday practices such as reading, eating, walking.

Conclusion

The French intellectual tradition offers a multi-layered approach that combines historical, philosophical and sociological dimensions in its social analysis. Within this tradition, the sociology of everyday life has gained an important place by focusing on the micro-level interactions of individuals with their environment and society. This field is based on a critique of modernity and a perspective that makes social transformations traceable in the daily practices of individuals.

French thinkers paved the way for uncovering the meaning of individuals' actions in everyday life and their relationship with social structures. De Certeau, as one of the key figures in this field, focused on analyzing individuals' use of “strategy” and “tactics” in everyday practices. De

Certeau demonstrated how individuals can be creative and resilient within systems over which they often have no control. This approach emphasizes that the modern individual is an active producer of meaning rather than a passive recipient. His insights show that individuals can act in unique ways against power structures and redefine social spaces.

Henri Lefebvre contributes greatly to these debates with his approach that questions social and spatial patterns through the rhythms of daily life. Lefebvre's work has been instructive in seeing everyday life as a site of production and reproduction of social power. De Certeau reveals that the ordinary practices ingrained in the daily lives of individuals can in fact be the stage for a social resistance. His concept of tactics is a concrete manifestation of this resistance; individuals can challenge systems by developing creative strategies under limited conditions.

The French tradition of thought, with its contributions to the sociology of everyday life, allows us to understand the complex relationships between social change and individual creativity. These approaches show that individuals are capable of producing their own worlds of meaning, rather than passively accepting social structures. The French perspective offered by the sociology of everyday life in this context is not only a tool for social analysis, but also an effective framework for analyzing the meaning-making capacities of individuals and communities. This perspective strikingly demonstrates that social transformation is shaped not only by macro structures but also by the most mundane details of everyday life.

References

- Adler, P. A. Adler, P. Fontana, A. (1987). Everyday life sociology. *Annual Review of Sociology*, 13(1). 217-235.
- Akbaş, A. (2024). Henri Lefebvre's sociology: A critique of everyday life. *Habitus Toplumbilim Dergisi*. (5). 73-94.
- Bennett, A. (2018). *Culture and everyday life*. trans. Nagehan Tokdoğan, Burcu Şenel and Umut Yener Kara. Ankara, Phoenix Publications.
- Burkitt, I. (2014). The time and space of everyday life. *Cultural studies*, 18(2-3). 211-227.
- Coulon, A. (2010). *Ethnomethodology*. Translation: Ümit Tatlıcan. İstanbul, Küre Publications.
- Crow, G. Pope, C. (2008). Editorial foreword: Sociology and everyday life. *Sociology*, 42(4). 597-600.
- De Certeau, M. (2009). *Exploration of everyday life I: Action, practice, the arts of production*, Translation: Lale Arslan Özcan. Ankara, Dost Publications.

Douglas, J. D. (1970). Understanding everyday life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge. Jack Douglas (Ed.). Otlcago, Aldine Publishing Company.

Durdu, Z. (2014). Fundamental concepts and founding ideas in sociology. Ankara, Detay Publications.

Durkheim, E. (2004). The rules of the sociological method. Translation: Cenk Saraçoğlu. İstanbul, Bordo Siyah Publications.

Edinsel, K. (2014). Sociological thought and analysis: factors, formation processes and effects 1. İstanbul, Kabala Publications.

Esgin, A. (2018). Sociology of everyday life: historical process and basic principles. A. Esgin, G. Çeğin (Ed.). Sociology of everyday life: themes, problematics and itineraries (13-34) in. Ankara, Phoenix Publications.

Featherstone, M. (1997). Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity. London, Sage Publication.

Featherstone, M., ve Hepworth, M. (2005). Images of ageing: Cultural representations of later life. V. Bengtson, P. Coleman, T. Kirkwood ve M. Johnson (Ed.). The Cambridge Handbook of Age and Aging (354-362) in Cambridge, Cambridge University.

Gardiner, M. (2016). Critiques of Everyday Life: An Introduction. trans.Babacan Taşdemir, Burak Özçetin, Deniz Özçetin, Ankara, Heretik Publications.

Goffman, E. (2014). Stigma. Translation: Levent Ünsaldı. Ankara, Heretik Publications.

Goffman, E. (2018). Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction. Translation: Sercan Çalcı. Ankara, Heretik Publications.

Kabakcı, E. (2019). Establishing Sociology: Montesquieu, Tocquevillei Comte, Durkheim. İstanbul, Vadi Publications.

Kilminster, R. (2008). Phenomenology, dictionary of modern social thought, Translation: Melih Pekdemir. İstanbul, İletişim Publications.

Kalekin-Fishman, D. (2013). Sociology of everyday life. Current Sociology. 61(5-6). 714-732.

Lefebvre, H. (2012). Criticism of everyday life I. trans. Işık Ergüden. İstanbul, Sel/Düşünsel Publications.

- Lefebvre, H. (2015). Criticism of everyday life II & Foundations of the sociology of everyday life. trans. Işık Ergüden. Sel/Düşünsel Publications.
- Lefebvre, H. (2019). The urban revolution. Translation: Selim Sezer. İstanbul, Sel/Kentsel Publications.
- Macdonis, J. J. (2012). Sociology. trans. Hüsamettin İnanç, Yusuf Şahin, Tuğça Poyraz Tacoğlu etc. Ankara, Nobel Publications.
- Marx, K. (2003). Kapital. Translation: Alaattin Bilgi. Eskişehir, Eriş Publications.
- McLuhan, A. Pawluch, D. Shaffir, W. Haas, J. (2014). The cloak of incompetence: a neglected concept in the sociology of everyday life. The American Sociologist, 45(4). 361-387.
- Ritzer, G. S. (2015). Modern Sociological Theory. trans. Irmak Ertuna Howison. Ankara, De ki Publications.
- Sheringham, M. (2006). Everyday life, theories and practices from surrealism to the present. New York, Oxford University Press.
- Sztompka, P. (2008). The focus on everyday life: A new turn in sociology. European Review, 16(1). 23-37.
- Yılmaz, F. G. G. (2015). Daily life practices and tactics of Turkish people living in Germany: The case of Aachen, Germany [Unpublished PhD Thesis]. Muğla Sıtkı Koçman University.
- Weber, M. (2008). Essays in Sociology. Translation: Taha Parla. İstanbul, Deniz Publications.
- Weber, M. (2017). The Methodology of the Social Sciences. trans. Vefa Saygın Öğütle. İstanbul, Küre Publications.

DUAYENLERE SAYGIYLA

Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim¹

Prof. Dr. Fatma GÖK²

ABSTRACT

Recognition of education as a basic human right has a long history. In Turkey, although provision of education has historically been accepted as the responsibility of the state, the state has failed to provide adequate and equal education to every citizen. One of the discriminations based on the ethnicity is the ban in teaching of mother tongue and/or mother tongue education. Those who demanded the language rights in Kurdish have been subjected prosecution and repression, because the issue is perceived as a “security” issue rather than an educational and a pedagogical one. This article explores two basic issues concerning main areas in education. The first one is the right to education, the latter is the right to education in the mother tongue. After dealing with those two areas briefly, the article analyzes the right to mother tongue education in the context of right to education.

Keywords: Right to education, Teaching mother tongue, Education policy.

Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı kavramı eğitim ve toplumsal adalet bağlamında düşündüğümüz bir kavramdır. Çünkü demokratik bir toplumsal düzende eğitim ancak hak kavramıyla anlam kazanabilir. Genel olarak liberal eğitim yazınında ve ana akım akademik çevrelerde hakim olan “fırsat ve olanak eşitliği/eşitsizliği” üzerinden eğitimi ve eğitim politikalarını tartışmak sadece yetersiz bir durum değil, aynı zamanda yanlıştır. Hak kavramı fırsat, şans ve ayrıcalık gibi eşitsizlikleri içeren kavramların dışındadır (Özsoy, 2004) ve toplumsal bir sorumluluğu ve yaptırımını içermesi yönünden bir paradigma değişimi niteliğindedir. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramı ise eğitimin var olan toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten “meritokratik” konumunu savunanlara meşruluk kazandıran liberal bir ilkedir. Eğitim hakkı diğer temel haklar gibi kaynağını bir insanın insan olmasından alır. Eğitim hakkı uluslararası sözleşmeler ve Türkiye iç hukuk mevzuatınca güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde, “Her insanın eğitim görme hakkı vardır”, (Madde 26) der.³

Eğitim hakkının evrensel düzeyde insan hakkı olarak kabul görmesinin nedeni eğitim sürecinin insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesi, insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili olmasıdır. İnsanların diğer pek çok hak ve özgürlükleri kullanmaları ve içinde bulundukları toplumda kendilerini gerçekleştirmeleri, bugünkü sosyal düzende çoğu zaman eğitim hakkından yararlanmalarına bağlıdır. Bu saptama çok önemlidir çünkü eğitimi hak olarak tanımlamamız kamusal bir sorumluluğu zorunlu kılar; yani söz konusu olan, devletin herhangi bir ayırım gözetmeden nitelikli ve demokratik eğitimi herkese parasız olarak sunmasıdır. Bu hakkın sadece herkesin okula veya başka bir eğitim kurumuna erişmesiyle

¹Yazının orijinaline şuradan ulaşılabilir: Gök, F. (2010). Anadili Sempozyumu-2 Bildiriler Kitabı. Eğitim Sen.

²Prof. Dr. (Emekli Öğretim Üyesi) Boğaziçi Üniversitesi. gokfatm@gmail.com ORCID: 0000-0001-9318-8804

³Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitim hakkı bağlamında uluslararası sözleşmeleri imzalamış olmasına rağmen, etnik ve dilsel olarak farklı olanlara haklar sağlayabilecek olan maddelere çekince koymuştur. Örneğin Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesine taraf olmuş ancak sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen maddesine çekince koymuştur.

sınırlı değildir, aynı zamanda tüm eğitim sürecinde herkesin kişiliğinin gelişmesi ve potansiyelinin en yüksek seviyede gerçekleşmesi için gerekenlerin yapılmasını zorunlu kılar.

Eğitimin kamusal bir sorumluluk değil, parayla alınabilir olması ise onun bir hak değil, kişilerin veya grupların ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerine göre çocuklarına yararlandıkları bir hizmet olması durumunu yaratır. Burada göz önünde tutulması gereken önemli bir nokta kamusal eğitim kavramıyla resmi eğitim kavramının kastedilmediğidir. Resmi eğitim kavramı vatandaş olmanın bilinci ve vatandaşlık hakkından ziyade devlet için ve devlet tarafından dayatılan, güçlü devlet anlayışını çağrıştıran bir kavramdır.

Bu makale esas olarak ana dilinde eğitimi eğitim hakkı bağlamında tartıştığı için burada eğitim hakkı kavramının derinlikli bir irdelemesi yapılmayacaktır. Ancak, yine de böyle bir irdelemenin iki boyutta gerçekleştirebileceğini dile getirmek anlamlıdır. Birinci boyut makro düzeyde (ulusal ve küresel düzeyde) eğitim politikalarının analizinin yapılmasıdır. Bu düzeyde yapılan çalışmalar eğitim hakkını gerçekte kimlerin kullanıp, kimlerin kullanmadıklarını ve bu haktan yararlanamamanın nedenlerini her türden eğitim seviyesinde sınıf, cinsiyet, etnik köken, ırk, renk, dil, din, politik görüş, yaş bazında ortaya dökerler.⁴ İkinci boyut ise mikro düzeyde, yani okul ve sınıf düzeyinde eğitim sürecinin nasıl düzenlendiği, öğretim programının içeriği, öğrencilere nasıl davranıldığı ve tüm okul kültürünün ve ikliminin incelenmesi boyutlarını kapsar.

Anadilinde Eğitim⁵

Bu makale bağlamında kapsanan ikinci ana alan “anadilinde eğitim hakkı”dır. Eğitim hakkı ilkesini hayata geçirmeyi hedef alan bir toplumsal düzen ve eğitim sistemi düzenlemesinde sınıf, cinsiyet, ırk, etnik köken, dil, din coğrafi bölge, politik görüş, yaş, vb. temelli ayrımcılıkların ortadan kaldırılması elzemdir. Ana dili toplumun egemen dilinden farklı olan çocukların ve yetişkinlerin eğitim haklarından yararlanmaları onların birinci dilleri olan ana dillerini öğrenmeleri, anadilinde eğitim görme haklarının sağlanması ile doğrudan ilişkilidir. Türkiye’de ulus devlet kurulma sürecinde tek dil, tek millet ideolojisi egemen kılınmıştır. Böylesi bir ideolojiye dayanarak geliştirilen toplum mühendisliği ve eğitim politikaları süreç içerisinde toplumda egemen olmuştur. Türkiye’de ana dilinde eğitim konusu ağırlıklı olarak Kürtçe ve Kürtlerin talepleri olarak gündeme gelmiştir. Bu durum anadili Türkçe olmayan ve Lozan Antlaşması’na göre azınlık statüsüne girmeyen dilleri konuşanların (Arap, Çerkez, Süryani, Laz, Roman, ve diğer) sorunlarını görmezlikten gelmek anlamına gelmez. Bu gruplar da taleplerini dile getirmektedirler.

Zamanla Kürtlerin ve anadili Türkçe olmayan diğer kesimlerin ana dilinde eğitim talepleri hatta anadillerini özgürce konuşmaları, çocuklarına kendi dillerinde isim koymaları⁶ suç olarak

⁴ Bu yapılması elzem bir çalışmadır ama özellikleböylesi bir dökümü yapabilmek için elverişli veri toplanması gerekir. Halbuki, Türkiye’de makro düzeyde toplanan istatistikler ayrımcılığa neden olan sıraladığım kategoriler temel alınarak toplanmamaktadır. Örneğin 1927 -1965 yılları arasında yapılan nüfus sayımında, konuşulan dil soruluyordu. Daha sonraki yıllarda yapılan nüfus sayımlarında bu soru kaldırıldı.

⁵ Bu makalede ana dilinde eğitim en genel anlamında “hak” kavramı perspektifinden ele alınmıştır. Ancak, birçok farklı perspektiften tartışılabilir çok boyutlu bir alandır. Özellikle, ana dilinin kadınların annelik rolleri üzerinden kurulması konusu çok önemlidir. Anadilinde eğitim konusunu kadınlık bilgisi ve kadınların hem modernleşme projeleri hem de azınlık ve çoğunluk milliyetçilikleri tarafından kültür bankası olarak görülmesini tartışan bir çalışma için bkz. Elif Ekin Akşit. “Tartışma: Anadilde Eğitim ve Kadınlar”. Fe Dergi, 1/1 2009, s. 30-38.

görülmüş ve yasaklanmıştır. 2006 senesinde Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın ana dilinde eğitim taleplerini tüzüğüne koyması Anayasa'nın 41. maddesine aykırı bulunmuş ve mahkemece kapatılma tehlikesiyle karşı karşıya gelen sendika bu maddeyi tüzüğünden çıkarmak zorunda kalmıştır.⁷ Yaşanan diğer vahim bir durum da askeri otoritenin bu konuya müdahil olması ve anadil öğretilmesini “bölücülük” kavramıyla ele alınmasıdır.⁸

Anadilinde Eğitim Hakkı

Pedagoji ve eğitim bilimleri bu konuda önemli bilgiler sunmaktadır. Her şeyden önce pedagoji bilimi çocukluk döneminin bilişsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişim için kritik bir dönem olduğunu söyler. Bu dönemde ve tabii ki her dönemde çocukların gelişmesi için azami önem gösterilmelidir. Bu dönemde, okula erişen çocukların duygusal, psikolojik gelişmelerini zedeleyen, özgüvenlerini engelleme ihtimali olan herhangi bir uygulama yapılamaz.

Anadilinde eğitim temel bir haktır. Bu denli kesin bir şekilde ifade ettiğim bu iddiayı üç boyutta temellendireceğim.

İlk olarak, insan bilinçli bir varlıktır ve bilinç edinme ve gelişmenin temel alanı dildir. Kendi içinde büyüdüğü ve dünyasını anlamlandırdığı, şekillendirdiği dilin okula gidince yok sayılması, çocuğun kimliğinin tanınmaması ve/veya kimliğinin inkarı anlamına gelir. Bu tarz bir yaklaşım ancak doğrudan kolonyal hegemonya uygulayan yönetimlerde görülebilir. Altı yaşındaki bir çocuğun ana dilinin yok sayılması, kimliğinin ve içinde büyüdüğü çevre ve ailesinin inkarı, dolayısıyla anlamlar dünyasının inkarı gibi vahim ve olumsuz bir deneyimi yaşatmaya kimsenin hakkı yoktur. Ana dili Kürtçe olan bir öğrencim ana dili Türkçe olan sınıf arkadaşlarına ilkokulda yaşadıklarını şöyle dillendirdi: “Bu neye benziyor biliyor musunuz? Üniversiteye başladığımızda İngilizce hazırlık okulunda size sadece İngilizce konuşmayı mecbur tutsalar ve Türkçe kullanmayı yasaklasalar nasıl hissedersiniz? Öyle bir duygu.” Üslup olarak sert olmayan bir anlatımdı ama sınıf arkadaşları durumun garipliğini anladı. Ancak mesele garip bir duruma düşmenin de ötesindedir.

İkinci boyut ise toplumsal kültürün aktarımı ile ilgilidir. Bir toplumun kültürü dil ile aktarılır. Dil bir toplumun kültürünün gelişmesi için temel bir unsurdur (4. Demokratik Eğitim Kurultayı, 2005). Dil, düşünce ve kültür ilişkisi çok yakın bir ilişkidir. Dil aynı zamanda toplumun tarihinin sahiplenilmesi ve kültürel belleğinin oluşması yönlerinden de çok önemlidir. Ana dilinin kullanılmasının sınırlandırıldığı ve yasaklandığı bir topluluğun kültürünün olumsuz etkilenmemesi çok güçtür.

Üçüncü boyutu dilin tarihsel ve toplumsal anlamında bulabiliriz. Dil bir toplumun tarihsel-toplumsal değeridir ve kimsenin bu değeri inkar etmeye, küçük görmeye hakkı yoktur. İnsanlar ait oldukları topluluklarla (aile, geniş aile, köy, şehir vb.) paylaştıkları duygu, düşünce beklenti ve

⁶ Bu satırların yazarı 1970’lerde New York’ta doktora öğrencisi iken pasaportunu uzatmak için gittiği Türk konsolosluğunda görevli bir memurun çocuğunu nüfusa kayıt ettirmek için gelen bir Kürt vatandaşı “Böyle bir isim olur mu? diye azarlandığına şahit olmuştur.

⁷ Eğitim-Sen ana dilinde eğitim için yaptığı mücadele sürecinde yaşananlar için bkz. <http://www.egitimsen.org.tr>

⁸ Genelkurmay Başkanı Orgeneral İlker Başbuğ bu durumu açıkça dile getirmiş, eğitimin Türkçe dışında yapılamayacağını ama vatandaşların kendi dilinde konuşabileceklerini söylemiştir. Bknz.

http://www.kkk.tsk.mil.tr/BasinHalklaIliskiler/KonusmaMesajlar/Konusma/KKK_KHO_Konusma_Metni.doc

hayat tasarımlarını dil ile ifade ederler, paylaşırlar, dil ile iletişim kurarlar. Ana dili bu yönden çok temeldir ve bu iletişimi anlamlı kılar.

Ana dilinde eğitimin temel bir hak olması gerektiğini ifade ederken kullandığım üç boyutun beraberinde anadilden sonra ikinci, üçüncü ve daha çok dil öğrenmek arzu edilen bir durumdur elbette. İki dillilik ve ikinci dil öğretmek yolunda maddi ve maddi olmayan, tüm kaynakları kullanmak gerekir. Bu ayrıca üzerinde çalışılabilecek bir meseledir ve konumuzla da yakından ilgilidir.

İki dillilik ve ikinci dil öğrenmenin çocuklara getireceği bilişsel kazanımlar konusunda pek çok araştırma yapılmıştır ve zengin bir alan yazını bulunmaktadır. İki dillilik çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirmektedir (Tochon, 2008 ve Beykont, 2000). Beyin üzerine yapılan araştırmalar başka dilleri öğrenmenin ne denli avantajlar sağladığını ispatlamıştır. Çocuk beyni ikinci, üçüncü dilleri öğrenmeye yetişkinlerden daha müsaittir. Beyin yapısının görüntülenmesi yoluyla yapılan çalışmalar iki dilli olmanın beyin anatomisinde öğrenmeyi olumlu etkileyen değişiklikler meydana getirdiğini göstermiştir. Çalışmalar, iki dilli büyüyen çocukların hafızalarında daha büyük bir araştırma alanı olduğunu da söylemektedir. Ancak burada hep akılda tutulması gereken yinelenen bir ifade olsa dahi yeni diller öğrenmenin ön koşulu bireylerin ana dilini yaşamın her alanında, ki eğitim bunların en başını çekmektedir, özgürce kullanabilmeleridir.

Anadilinde eğitimin bir hak olarak sunulmasının nedenlerini ve gerekliliğini ifade ettikten sonra anadilinde eğitimin engellenmesinin sonuçlarına bakmak anlamlı olacaktır. Burada sorabileceğimiz bir soru, “Ana dilinden mahrum edilen bir çocuk ne yaşar?” olabilir. Ana dilinin inkar edilmesi, görmezden gelinmesi çocuk için travmatik bir deneyimdir. Çocuk kendisini ifade ettiği, kimliğinin ve kişiliğinin en doğal bir parçasının, kendisini toplumsallaştıran temel bir yapının inkar edildiğini hissederek ve kendine güvenini kaybeder. Kendisinin toplumun hiyerarşik yapısı içinde aşağılara bir yere yerleştirildiğini hissederek. Daha da vahimi, o yaşına kadar bilmediği, yabancı olan başka bir dili öğrenmeye zorlanması ve ana dilini konuşmasının bile yasaklanmasıdır.⁹ Çünkü çocuğun ana dili egemen dil olmadığı için çocuk eksik, akademik olarak yetersiz ve problemlili bir durumun öznesi haline gelir. Bulunduğu ortama uyum sağlama sorunu yaşadığı için de yeteneklerinden ve donanımlarından şüphe edilir. Ana diliyle gurur duymak her çocuğun hakkıdır, yasaklanamaz. Ayrıca çocuğun okula başladığı zaman ve okulda geçireceği yıllar boyunca ana dilini kullanmaması çocuğun eğitim ve öğretim faaliyetlerine doğal olarak beklenen düzeyde katılımını engelleyebilir, özgüveni ve kendine verdiği değer sarsılabilir. Bütün bunların “hak temelli” bir eğitim anlayışıyla uzaktan, yakından ilgisi yoktur.

Eğer gerçekten gerekli maddi kaynak, destek ve eğitim biliminin gerektirdiği özenle hazırlanırsa çocuğa birinci dili olan ana dilinin ve toplumda hakim olan dilin aynı zamanda ve beraber öğretilmesi çocuğu akademik olarak daha başarılı kılar (Tochon, 2008). Esas mesele iki dilliliğin olumlu veya olumsuz olması değildir, çünkü bu konuda anlaşılmak için elimizde yeterli veri vardır. Esas mesele, bu işin çok farklı sosyal, kültürel ve ekonomik yapılardan gelen öğrenciler için nasıl düzenleneceğidir. Bu işin nitelikli bir şekilde başarılabilmesi için hem sosyo-politik, pedagojik ve psikolojik desteğin eksiksiz sağlanması hem de gerekli maddi kaynakların ayrılması ve fiziksel altyapı kurulması gerekir. Aksi halde ne olur? Dünyanın çeşitli yerlerinden örnekler bulabiliriz.

⁹ Okulda anadili Kürtçeyi kullanmalarının teneffüslerde bile yasaklandığı, Kürtçe konuştukları için cezalandırıldıklarına dair çok anlatı mevcuttur.

Örneğin 1970’lerde New York şehrinde ana dili İspanyolca olanlar için okul içinde kendi dillerinde eğitim yapacakları sınıflar açıldı ancak programın başarısı için gerekli maddi, kültürel ve pedagojik desteğin sunulmasındaki yetersizlikler bu okullarda getto sınıflar yarattı. Hatta, “Ne haliniz varsa görün”, anlayışıyla hareket edildi. Tabii ki bu özel deneyim başarılı olamadı (Darder, 2009). Çünkü bu durumlarda, çocuğun birinci dilinde eğitim yaparken hakim dili de mükemmel bir düzeyde öğrenebileceği bir eğitim düzeninin pedagojik ve fiziki olanaklar bakımından, psikolojik ve duygusal iklim bakımından ve tabii ki böyle bir görev için yetiştirilmiş öğretmenler bakımından yaratılmış olması gerekir. Çocukların toplumda kendilerini gerçekleştirmeleri ve zaten dezavantajlı konumlarını daha da olumsuz etkilememesi için hakim dili de bütün diğer çocuklar gibi en iyi düzeyde öğrenmelidir. Bunun yapılması güç değil, bilakis son derece olanaklıdır. Hem dünya hem Türkiye’nin “seçkin” okullarında ikinci dilleri (İngilizce başta olmak üzere, Fransızca, Almanca) gayet iyi düzeyde öğrenilmektedir. Türkiye’de yaşayan Ermeni, Musevi ve Rum cemaatleri Lozan Antlaşması uyarınca anadillerinde eğitim görmekte, aynı zamanda da egemen dil olan Türkçeyi öğrenmektedirler.

Hem altyapı ve fiziki olanaklar ve hem de öğretmen yetkinliği (nicel ve nitel olarak) sağlandığı takdirde çocuklar iki, hatta üç dili aynı anda öğrenebiliyorlar. Sorun nerede başlıyor? Sorun çocuğun ana dili olan birinci dilinin inkar edildiği, yok sayıldığı veya çocuğun ana dilinin toplumda saygı görmediği ve değersiz görüldüğü durumlarda ortaya çıkıyor. Ayrıca çocuk ana diline ne kadar hakimse ikinci dili ve üçüncü dili de o yetkinlikte kolaylıkla öğrenebilir. Çünkü ana dilini öğrenirken edinilen beceriler çocuğun bilişsel, duysal ve dilsel olarak daha ileri düzeyde gelişmelerine yol açar (Skutnabb-Kangas, 1981; Cummins, 1989, 2000).

Dünya’da eğitimde çok dillilik ve iki dillilik üzerine zengin bir bilgi ve deneyim birikimi vardır. Örneğin, Kanada Fransızca konuşan Quebec’lilerin mücadelesi sayesinde zorlu bir süreçten geçerek iki dilli bir toplum olmuştur ve bu konuda yoğun araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlardan yararlanılması elzemdir. Örneğin, bu araştırma sonuçları bize ana dilini yetkin olarak öğrenmenin iki dilli olmayı da geliştirebileceğini gösterir. Ama bu arada önemli olan bir faktörde çocukların bilişsel ve duysal yeteneklerinin geliştirilmenin onların sahip oldukları kültürel birikim temel alınarak gerçekleşmesidir. (Duff, 2005). Ayrıca bu politikaların düzenlenmesi yukarıdan dikte edilerek değil hayatları bu çocuklara en yakında olanların da işin içine karışacağı bir süreç olmalıdır.

Bu noktada en can alıcı soru anadilinde eğitim yasağının nedenini soran bir soru olmalıdır ve bu soru söz konusu toplumu ve o toplumdaki güç ilişkilerini, etnik gruplara uygulanan baskı mekanizmalarını irdelemeyi zorunlu kılar. Örneğin, ABD’de iki dillilik politikalarına saldırı diğer sosyal ve sivil haklara saldırının yoğun olduğu 1980, 1990’lara denk gelmektedir. Türkiye’nin resmi dil politikası kültür ve eğitim politikalarından ayrı düşünülemez. Hakkari’ye girişte bir tepede görülen, “Tek vatan, tek devlet, tek dil”, yazısının da kaynağını oluşturan anlayış eğitim sistemine de sinmiştir. Bu yasakçı ve hegemonik yaklaşım anadilinde eğitim sorunlarını sağlıklı olarak tartışmamızı ve çözüm önermemizi engellemiştir. Bu Türkiye’de otoriter, baskıcı tek parti döneminin, iktidarını Türk etnik köken olarak konsolide etmesiyle başlayan bir süreçtir. Bu Türkçeden başka dilleri yok sayan ve tehlike olarak algılayan bir zihniyettir ve anadilinde eğitim önündeki en büyük engeldir (Eğitim-Sen, 2005). 2001 yılında Kürtçenin üniversitelerde seçmeli

ders olması talebi bile “ayrılıkçı” bir eylem olarak görülmüştür. Ve bu talebi dile getirmek için dilekçe veren üniversite öğrencilerine ceza verilmiştir.

Türkiye’de halihazırda ana dilinde eğitim hakkı konusunda bulunulan nokta başlama noktasının altında bir yerlerdedir. Türkiye’de ana dilinde eğitim görme hakkının yasal ve özgür olarak başladığı noktayı sıfır olarak kabul edersek esas olarak bu işi nasıl başaracağımız, egemen dil ve ana dilini beraber öğretmenin yöntemi, müfredat, bu alanda eğitim siyasetinin tasarlanması ve hayata geçirilmesi ve diğer karmaşık konularla uğraşmamızdan geçecek. Yani esas iş o zaman başlayacak. Ama ne hazindir ki biz şu anda sıfır noktasının altında bir yerlerdeyiz. Çünkü Türkiye egemenleri tarafından ana dilini öğrenme ve anadilinde eğitim taleplerini “güvenlik” sorunu, “bölünme” sorunu ve “azınlık” sorunu olarak algılanıyor.

Asıl sorun, esas çelişkiler ve gerilimler böylesi temel bir hakkın hayata geçirilmesi safhasında yaşanmaktadır. Dünyada pek çok ülkenin çözmeye çalıştığı sorun bizdeki durumdan sonra gelen safha yani ana dilini ve içinde yaşanan toplumun hakim dilini beraberce ve eşit şekilde bilimsel ve pedagojik yaklaşımla öğretmeyi başarma konusudur. Bu dünyanın bir birçok yerinde uygulanmaya çalışılan iki dillilik konusudur.

Konferans boyunca dünyadan çeşitli uygulamalar ve bu uygulamalarda yaşananlar, çatışmalar, çelişkiler ve gerilimler dile getirildi. Burada birkaç örneği anmakta yarar görüyorum. ABD ve Galler ülkesi, Hong Kong ve Güney Afrika deneyimleri ana dilinde eğitim hakkını tartışırken bakmamız gereken örneklerdir. Özellikle Galler deneyimi özgünlüğüyle ilginç bulunabilir. İngilizcenin hegemonyasını kırmak ve Gal dilinin öğrenilmesini teşvik etmek için kamu sektöründe işe girebilme şartları arasına iki dili yani Gal dili ve İngilizceyi bilmek şart koşulmuş ve vatandaşlar birdenbire kendi ana dilleri olan Gal dilini öğrenmeye başlamışlar. Hong Kong’ta ise Çin ile birleşmeden sonra tersi olmuş. İnsanların ticari olarak değersiz olduğu için ana dilleri olan Mandarin diline pek ilgi duymadıkları görülmüş. Irk ayrımına dayanan rejim yıkıldıktan sonra yaşanan Güney Afrika deneyimi de öğreticidir. 1993 Anayasası çok dilliği temel bir hak olarak kabul etmiş, Afrikaans, İngilizce ve dokuz Afrika dilini resmi dil olarak kabul etmiştir. Türkiye’de ise bu ve benzeri çözüm yollarını konuşacak noktaya dahi gelemiyoruz. Şu anda vahim bir noktadayız. Anadilinde eğitimin temel bir hak olduğu, eğitim hakkı olduğunu tartışmak zorunda kalıyoruz.

Sonuç

Bütün diller, kimlikler ve kültürler eşit değerdedir. Demokratik bir toplumsal düzen çok kültürlülüğü ve çok dilliliği bir sorun ve olumsuzluk olarak değil ve çeşitliliğin getirdiği zenginlik olarak kabul eder ve bunu bütün eğitim, okul ve hayatın diğer alanlarında hayata geçirir. Ana dili resmi dilden farklı olan yetişkinlerin ve öğrencilerin okulda ve hayatın diğer alanlarında yaşadıkları olumsuz deneyimler ve ayrımcılıklar toplumdaki iktidar ilişkileriyle yakından ilişkilidir.

Türkiye’de ana dilinin öğretilmesinin ve anadilinde eğitimin bir güvenlik ve asayiş sorunu olarak algılanmasından derhal uzaklaşılmalıdır. Çünkü bu sorun bir eğitim sorunudur. Eğitim bilimleri

ve pedagoji biliminde bu sorunun “hak” temelli ve bilimsel yöntemlerle çözülmesi yönünde yeterli birikim mevcuttur. Dünyada pek çok coğrafyada yaşananlardan öğreneceğimiz ve yararlanacağımız bilgi ve deney birikimi mevcuttur. Esas önemli olan toplumdaki güç ve tahakküm ilişkilerinin ortadan kaldırılması ve gerçekten demokratik ve adaletli düzene gidecek yolları açma mücadelesidir. Kürtlerin kültürel hak ve kimlik mücadelesi içinde ana dilini özgür olarak kullanma ve anadilinde eğitim görme önde gelen taleplerden biri olmuştur. Kürt kimliğinin ve diğer tüm etnik kimliklerin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesine giden yol, Kürtçenin ve diğer etnik dillerin Türkçe kadar saygınlığına kavuşturulması ve öğretim dili olarak kabul edilmesinden geçmektedir. Demokratik Toplum Partisi Kürtçenin ikinci resmi dil olmasını savunmaktadır. Eğitim politikaları egemen grubun ihtiyaçlarına göre değil her çocuğun ihtiyaçları göz önüne alınarak en ince detaylar düşünülmüş ve yapılmalıdır.

Okul düzeyini düşünürsek sınıf ortamı, etnik kimliği ne olursa olsun bütün öğrencilerin içinde yetiştikleri kültürleri ile gurur duymaları aynı zamanda da içinde yaşadıkları toplumda başarılı olmaları için beceri kazanmalarını sağlayacak yönde düzenlenmelidir. Ana dilinde eğitim hakkında gerçekten samimi isek tüm öğretmen yetiştirme programının yeniden düzenlenmesi gerekir. Söz konusu olan sadece farklı dilleri öğrenmiş öğretmenler değil, sosyal, kültürel ve pedagojik olarak yetkin olan, Freireci anlamda eğitimi bir praksis olarak içselleştirebilecek öğretmen yetiştirmektir. Eğitim alanına sömürge yönetimlerini çağrıştıran anlayışlarla yaklaşılamaz.¹⁰

Kaynakça

- Beykont, Z. (2000), *Lifting Every Voice*, Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group.
- Cummins, J. (1989), *Empowering Students*, Sacramento California, State Department of Education.
- Cummins, J. (2000), *Immersion education for the millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Elektronik erişim: <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>
- Darder, A. (2009), *Dil ve İktidar: Dilsel Soykırıma Karşı Çıkma*, Uluslararası Katılımlı Ana Dili Sempozyumu Konuşmaları, 30-31 Mayıs 2009.
- Duff, P. (2000), *ESL in Secondary School: Programs, Problematics and Possibilities*, İç: E. Hinkel (Derleyen) *Handbook of research in secondary language teaching and learning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Eğitim Sen. (2000), *Çokdilli, Çokkültürlü Topumlarda Eğitim*, 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Eğitim Hakkı, 1. Cilt, ss. 171-236.
- Özsoy, S. (2004), *Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem*, Eğitim Bilim Toplum, s.6, ss. 58-84.
- Skutnabb – Kangas, T. (1981). *Bilungalism or Not: The Education of Minorities*, İngiltere; Multilingual Matters Ltd.
- Tochon, F. V. (2008), *Dil ikilemeni çözmek: Okullar Neden Uyum Sağlamalı*, Eğitim Bilim Toplum, s. 22, ss. 130-147.

¹⁰Özgür Doğan ve Orhan Eskiköy’ün yönetmenliğini yaptıkları *İki Dil Bir Bavul* filmi ana dili Kürtçe olan Urfa, Siverek, Demirci Köyü’nde ilkokula başlayan çocukların gündelik hayatta yaşadıklarını, okulla ilişkilerini ve bu köye atanan, Kürtçe bilmeyen öğretmenin de yaşadıklarını gözler önüne seriyor.